

مركز
ابن خلدون
للدراسات الإنمائية

دراسات فى التربية « ٧ »

دكتور سعيد اسماعيل على

استاذ أصول التربية بجامعة عين شمس

نظرات في الفكر التربوى



نظـــرات
فـــى
الفكر التربوى



دراسة

نظرات في الفكر التربوي

دكتور سعيد اسماعيل علي



رقم الإيداع : ١٩٩٢/١٠٥١٩
I.S.B.N. 977—5344—54—9

الطبعـــــة الأولى ١٩٩٣

مـــركـز ابـن خـــلدون
للدراسات الإنمائية
القاهرة – ١٧ ش ١٢ المقطم
ت:٥٠٦١٦١٧–ص.ب١٣
فاكس: ٥٠٦١٠٣٠(٢٠٢)
تلكس: ٢١١١٣ صـــــبرا

دار سـعـاد الصبـــاح
ص.ب : ٢٧٢٨٠
الصفاة ١٣١٣٣ – الكويت
القاهرة – ص.ب : ١٣ المقطم
تليفون : ٣٤٩١٧٢٧
٣٤٩٧٧٧٩
٧٠٩٥٨٣
فاكس : ٧٠٩٥٦٣
٥٠٦١٠٣٠

الاشراف الفنى : حلمى التونى

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمـــة

شغلتنى قضية الفكر التربوى منذ أن خطوت خطواتى الأولى على طريق التأهل لمهنة التعليم الجامعى ، وذلك من زاويتين رئيسيتين :

أولاهما : أن الفكر التربوى يمثل جسرا وطيد الأركان ، بين علوم التربية والنفس ، وبين المخزون الفكرى الفلسفى الذى حصلته على يد نخبة متميزة من أعلام الفكر التربوى فى عالمنا العربى ، سواء مشافهة فى قاعات التعليم بكلية الآداب بجامعة القاهرة/قسم الفلسفة ، أو قراءة فى عديد من المصادر والمراجع لمن لم تتح لى فرصة التلقى المباشر منهم ، وهكذا سعدت بالتلقى المباشر على يد زكى نجيب محمود وعثمان أمين وأحمد فؤاد الأهوانى ويوسف مراد ومصطفى الخشاب وإبراهيم بيومى مدكور وتوفيق الطويل ومحمد عثمان نجاتى ومصطفى سويف وغيرهم .

كانت علوم التربية تتجه إلى المباشرة . . إلى الممارسة والتطبيق والترجمة السلوكية ، وكانت الدراسات الفلسفية تتجه إلى التنظير والتحليل ، وربما التحليق عاليا ، فضلا عن التأمل والتجريد .

وهنا يجىء الفكر التربوى ليقوم بعملية تحليل وانتقاء للفكر الفلسفى ليختار منه ماهو قابل للترجمة السلوكية ويتجه إلى الواقع السلوكى ليكشف عن الجذور والبذور والمتشابهات ، ويقوم بعملية نقد لهذا الواقع وتحليله والبحث عن أوجه التناقض .

ثانيتهما : نوع من الغيرة (الدينية) و(القومية) و(الوطنية) :

فمن الناحية الدينية ، كان يسوؤنى ما ألاحظه على الجهد التربوى العلمى فى بداية تعلمى علوم التربية من غياب واضح لدراسات عن مفكرينا الإسلاميين . . كانت الكتب المتداولة لا تذكر هذا الفكر لا من قريب ولا من بعيد ، إلا صفحات معدودة فى الدراسات التاريخية . تخرجت خالى الوفاض ، على وجه التقريب ، ومع ذلك ،

كان يخالجنى شعور قوى بأن من المستحيل على أمة أقامت حضارة شامخة هى الحضارة الإسلامية ، ما يقرب من ثمانية قرون ، دون أن يواكبها عمل جاد لبناء الإنسان ، مشيد هذه الحضارة .

ومن الناحية القومية ، كنت أتساءل بينى وبين نفسى : إذا كان من الضرورى دراسة مفكرين شوامخ مثل سقراط وأرسطو وأفلاطون وهربارت ولوك وبستالوتزى وفروبل ورسل وديوى ، أفليس مهما كذلك ، من ناحية الاعتزاز بالذات الحضارية ، والهوية القومية ، أن نبذل جهدا علميا ، ندرس من خلاله فكر مفكرى هذه الأمة التى نحن أبناؤها ؟

وإذا كان الأمر لم يخل من عناية ببعض مفكرينا السابقين فى جوانبهم الفلسفية والدينية ، مثل الفارابى وابن رشد والغزالى وابن سينا وغيرهم ، فماذا عن المحدثين أمثال جمال الدين الأفغانى والكواكبى ومحمد عبده وساطع الحصرى ؟

أما من الناحية الوطنية ، فيقينى بأن فترة البعث الوطنى التى بدأت على يد مصطفى كامل لتبلغ ذروتها فى ثورة ١٩١٩ ، فضلا عن فترة النهضة التى بدأت على يد حسن العطار ، ثم رفاعة الطهطاوى وعلى مبارك ، يستحيل أن تؤتى أكلها فى التحرك الفعلى ، إذا لم نعن ، فى الوقت نفسه ، بنفس القضية الأساسية التى هى تنمية الإنسان ، على أساس أن هذه العملية ليست كأى عملية أخرى يمكن فيها الاعتماد على الآخرين ، مثلما اعتمدنا فى الصناعة والزراعة والتجارة ، بل لابد من (الاعتماد على الذات) ، لا كلية ، وإنما يكفى أن نبدأ ببذور محدودة ، ثم نتدرج شيئا فشيئا ليصبح لنا فكرنا التربوى الخاص ببناء هذا المواطن . . مواطن هذه الأرض المصرية ، الذى هو جزء من أمة أكبر هى الأمة العربية .

وهكذا اتجهت ، فى رسالتى للدكتوراه ، إلى دراسة الفكر التربوى العربى على وجه العموم والمصرى على وجه الخصوص .

وهكذا اتصل اهتمامى بهذه القضية وأصبحت هاجسى الأساسى ، رغم تزايد التدافع لاهتمامات أخرى ، وانفتاح الأبواب على هموم مغايرة . .

والكتاب الذى بين أيدينا ، هو مجموعة من المقالات والدراسات التى نشرت فى عدد من الدوريات ، سواء الثقافية العامة ، أو التربوية المتخصصة ، وبعضها أعد

للنشر فى إحدى هذه القنوات ، لكن الفرصة لم تتح له للنشر الفعلى ، وبعضها أعد لمؤتمر أو أكثر .

كانت أول دراسة نشرت لى فى المجموعة الحالية ، هى الدراسة الخاصة بإسماعيل القبانى ، حيث نشرت عام ١٩٦٨ بمجلة « الفكر المعاصر » التى كانت تصدرها وزارة الثقافة ، وكان يرأس تحريرها فى ذلك الوقت ، د . فؤاد زكريا ، لكن هذه الدراسة أعيد نشرها منفردة عام ١٩٧٤ ، مع زيادة فى بعض المقدمات التى كان من العسير نشرها أول مرة ، وسوف يجد القارىء ، ضمن هذه المقدمات ما يفسر ذلك ، وتشاء الظروف أن يحدث ماحدث للكتلة (الشيوعية) فتتأكد بعض الحقائق والملاحظات التى أبديناها منذ مايقرب من العشرين عاما .

ولعل أهم دراسات المجموعة ، من وجهة نظرى على الأقل ، تلك الدراسة المعنونة بـ (أزمة الفكر التربوى فى مصر المعاصرة) التى تحتاج إلى وقفة ومعها حكاية ! !

فمع مطلع عام ١٩٧١ ، بدأت حركة كبيرة فى مصر تنادى بإعادة النظر والاهتمام بقضية التعليم من أجل بناء (دولة عصرية) ، حيث أننا ، هكذا قيل ، لن نستطيع تجاوز (النكسة) الخاصة بعام ١٩٦٧ إلا ببناء هذه الدولة التى طريقها الأساسى هو التعليم .

وكمظهر من مظاهر هذا الاهتمام ، تفضل الدكتور فؤاد زكريا بأن طلب منى الكتابة واستكتاب بعض الزملاء من أساتذة التربية وعلم النفس ، لعدد خاص من مجلة « الفكر المعاصر » يصدر عن التعليم ، وتم ذلك بالفعل ، وكثرت الدراسات حتى لقد صدر عددان متتاليان عن التعليم ، وهو أمر لم يحدث من قبل ، ولا حدث حتى الآن ، وكان الموضوع الذى كتبته هو بالعنوان المشار إليه .

كان الموضوع نقدا للكتابات العربية المعاصرة فى الفكر التربوى ، وكنت حريصا أشد ما يكون الحرص على أن يتجه النقد إلى (موضوعات) لا إلى (أشخاص) . وسوف يرى القارىء ذلك ويلمسه بنفسه ، ومن هنا فلم أذكر أسماء كتب بعينها ولا مؤلفين بالذات .

ومع ذلك ، فقد جرّ عليّ هذا المقال متاعب لا أول لها ولا آخر ، خاصة وقد كنت فى بداية مشوارى كعضو هيئة تدريس .

ولا أريد أن (أحكى) أطرافا من هذا الذى جرى لى ، حتى لا أحول الموضوع إلى (رواية شخصية) ، وإنما يكفى أن أقول إن رد الفعل كان صدمة مؤسفة لى ، ذات مؤشر سيىء ، على مدى الصحة المتدنية للفكر السائد ، فصحة الفكر وقوته إنما تتبدى بمدى قدرته على أن يكون ساحة لمختلف الآراء والاتجاهات ومدى ترحيبه بالنقد والتحليل أيا كانت نتيجة هذا النقد وذاك التحليل .

وسوف يجد القارىء أن مجموعة الدراسات الحالية ، إذا كانت معنية ببحث الآراء والأفكار التربوية لمجموعة من مفكرينا ، إلا أنها لم تنهج نهجا واحدا ، نظرا لاختلاف المناسبات التى كتبت فيها والأغراض التى كتبت من أجلها ، فبينما دراسات تنصب على شخص بعينه مستقرئة مجمل أفكاره ، نجد أخرى تستقرىء اتجاها بعينه ، سواء لدى هذا المفكر ، أو لدى مجموعة من المفكرين .

وبعد . . .

فهذه صفحات متفرقة ، لجهود فكرية متعددة ، أرجو أن أضع بها (حجرا) فى بنية الفكر التربوى لهذه الأمة . . .

وفقنا الله ـ جلت قدرته ـ على طريق الخير : التواصل العلمى . . والنماء الاجتماعى .

د . سعيد اسماعيل على

مصر الجديدة ـ فى السابع من شهر ذى الحجة عام ١٤١٢ هـ

الموافق الثامن من يونيه عام ١٩٩٢ م

القسم الأول

مفكرون

جمال الدين الأفغاني . . مربيا*

هل كان معاديا للمنهج التربوى ، طريقا للتغيير الاجتماعى ؟

مما هو متداول بين الدارسين لسيرتى الأفغانى ومحمد عبده ، تلك المناقشة التى جرت بينهما حول أنجح السبل لإقالة الأمة الإسلامية من عثرتها فى أواخر القرن الماضى ، وأظهرت تلك المناقشة اختلافا فى (المنهج) بين الأستاذ (الأفغانى) والتلميذ (محمد عبده) على الرغم من اتفاقهما فى تشخيص الحالة ، وفى الأهداف .

كان الأفغانى يرى أن (الثورة السياسية) هى المنهج والطريق إلى تحقيق الهدف ، بينما رأى محمد عبده أن الطريق السليم الموصل للهدف هو أن يسعيا إلى تربية عشرة ممن يتوسمون فيهم القابلية والاستعداد ، فإذا تم ذلك ، تفرق هؤلاء فى مواقع متعددة فى العالم الإسلامى ، ثم يقوم كل منهم بالشىء نفسه ، أى يقوم بتربية عشرة ، يتفرقون بعد ذلك فى أنحاء مختلفة . . وهكذا ، وأن هذا السبيل كفيل بإحداث التغيير الثقافى والاجتماعى .

لكن الأفغانى رأى أن هذا الطريق (مثبط) . .

فهل يعنى ذلك عدم صلاحيته ؟ وإذا كان الأمر كذلك ، فهل يجوز التحدث عن الأفغانى مربيا ؟

الحق أننا مع إقرارنا بوصف الأفغانى للنهج التربوى بأنه مثبط إلا أننا لا نظن أنه قد قال بهذا الوصف على إطلاقه ، فهو لا يستهجنه (وسيلة) أساسية من الوسائل ، لكن أن تكون وسيلة وحيدة يعتمد عليها ، فهذا كان محل اعتراض منه ، فضلا عن (الأولوية) فى الترتيب ، إذ لا يأتى هذا النهج كرقم (١) وإنما يتأخر إلى المرتبة الثانية أو الثالثة .

* أرسلت لمجلة « الهلال » فى أواخر عام ١٩٩١ ولم تنشر

هذا جانب ، ومن جانب آخر فإن المسألة ليست مجرد تقدير (قيمة) ، وإنما بصر تاريخى بمدى (القدرة) و(الفعالية) فى ظل شروط الزمان والمكان ، فإذا كان التعليم قوة حقيقية لبناء الأمة ، إلا أن هذه القوة فى ظل متغيرات تكون فيها مقدرات الأمة فى يد محتل جبار وقوى اجتماعية متخلفة ، وبنية أساسية متهرئة وسلطة سياسية عميلة ، فإن هذه القوة للتعليم يمكن أن تقوم بفعل معاكس لتطلعات الأمة حيث تكون وسيلة لإعادة إنتاج بشر يتكيفون مع الأوضاع المتخلفة ويسايرون السلطة الغاشمة ويتعاونون مع المحتل المهيمن .

النهج التربوى إذن طريق مهم للتغيير الاجتماعى عند الأفغانى ، ولكن شريطة أن يواكبه ، وقد يتقدمه ، العمل الحثيث والنضال المستميت من أجل تغيير البنية الأساسية للمجتمع .

ومن الطريف حقا أن هذه الوجهة من النظر نجدها تمثل تيارا واسعا غاية فى الحداثة والمعاصرة لدى جمهرة كبيرة من مفكرى التربية شرقا وغربا تمثلت فى (المدرسة النقدية) التى تضم عددا كبيرا من مفكرى اليسار التربوى ، وتعد (تركيبا) جديدا استفادت فيه ببعض معطيات المنهج الماركسى فى التحليل الاجتماعى ، ومعطيات التقدم الحضارى فى المجتمعات الرأسمالية الغربية وخاصة فى الولايات المتحدة .

هل الأفغانى يعد مفكرا تربويا ؟

وإذا كان الأمر أمر (فكر) على وجه العموم ، فمن المؤكد أن الأفغانى يقف فى طليعة مفكرى الأمة على الرغم مما يلاحظه دارسوه من قلة الإنتاج المكتوب ، فلربما ترك الكاتب من الصفحات مالا يتجاوز المئات ، لكنه يترك فى كل سطر من سطورها بذور وثبة عقلية وإشراقات نهضة فكرية تحفز وتنمى وتفجر من الإبداعات لدى آخرين ما يشكل تيارا عاما . ولربما ترك الكاتب آلافا من الصفحات ، فإذا هى حبات رمل تذروها الرياح ، وإذا هى تكرار ممل وتجميعات لآراء آخرين لا (تدق) طريقا جديدا لمسيرة النهضة .

ولا جدال فى أن الأفغانى كان من هذا الفريق الأول . .

ومع هذا ، فمن المبالغ فيه ، أن نقول إنه كان (مفكرا تربويا) ، صحيح أن الصفحات المحدودة التى تركها بها من الأصالة والعمق ما يعدل مئات الصفحات ، لكننا نقول هذا على أساس أنه لم يترك ما يمكن أن يشكل (موقفا كليا) من قضايا ومفاهيم ومشكلات يحفل بها الحقل التربوى ، فما تركه هو أقرب إلى (النظرات) المتفرقة .

لكننا من ناحية أخرى نستطيع أن نؤكد أنه كان (مربيا) بغير أى قدر من المبالغة ونقصد بهذا أنه من الناحية (العملية) قد ترك من الآثار النفسية والسلوكية لدى عُمد النهضة العربية والإسلامية والذين ، شكلوا بالتالى مدرسة تنبث فروعها فى كل مكان ، ما يساوى عمل فريق ضخم من المربين على عدة عقود من الزمان ! !

إن التربية ليست مجرد (فكر) و(نظر) و(فلسفة) ، وإنما إذا كانت تعتمد على هذه الأسس ، فإنما تمهيدا لتحقيق (الغاية الحقيقية) ، والغاية الحقيقية تتمثل فى سلوك يسعى على قدمين ، فى اتجاهات تحرك وتدفع ، فى ميول توجه وتحكم ، والأفغانى ، بهذا المعنى ، يعد فى طليعة المربين فى نهضتنا الحديثة .

ولنقارن هذا بواحد مثل (أفلاطون) على سبيل المثال ، لقد ترك لنا نظريات وآراء وأفكار تملأ العديد من الكتب ، ومثل فكره نقطة انطلاق لعشرات من المفكرين والفلاسفة ، لكنه ظل فى دائرة (النظر) لا يتعداها ، حتى أصبح (فكره التربوى) علامة وصفة نصف بها من يتحدث من الأحاديث ما يصعب تنفيذه ، ومن يسوق من الأفكار ما قد يحلق بنا فى أجواء الأحلام والخيال ، فنصفه بأنه (أفلاطونى) ! !

والأفغانى فى هذا إنما يماثل عددا آخر من رجال هذه الأمة فى العصر الحديث ، قلما تجد لهم (نظريات) فكرية أبدعوها ، ولكنك تنظر إلى أرض الواقع ، فتجد لهم من الآثار العملية ما يفوق ما تفعله عشرات المدارس بغض النظر عن موافقتنا على تقييم هذا الواقع ، إذا كنا نوافق على توجهه أو لا نوافق ، ومن أبرز الأمثلة على ذلك محمد بن عبدالوهاب فى الجزيرة العربية ، والحركة السنوسية فى ليبيا ، وحسن البنا فى مصر .

كان الأفغانى إذن (مربيا) وإن لم يكن (مفكرا تربويا) .

الهوية المنشودة :

أيا كان الزمان الذى يشهد فعل التربية وأيا كان المكان ، فإن المربى لا يستطيع أن يمارس فعله إلا إذا توافرت إجابة صريحة ومحددة عن سؤال حيوى وجوهرى ، وهو : على أى صورة من الصور نريد لهذا المواطن الذى نربيه أن يكونها ؟ ذلك أن كل مظاهر الفعل التربوى ، إن هى إلا عمليات تنفيذية لهذه الصورة المنشودة التى يمكن أن نسميها (النموذج) .

وإذا كان السؤال واحدا بغض النظر عن الزمان والمكان ، من حيث الصيغة والشكل ، إلا أن الإجابة تختلف باختلاف هذين البعدين ، فإجابة المصريين القدماء عنه ، تختلف باختلاف تغير العصر إلى وجهة أخرى ، مثلما حدث فى العصر الإسلامى ، مثلا ، وإجابة الأمة (س) فى العصر نفسه ، غالبا ما تختلف عن إجابة الأمة (ص) . . وهكذا .

والجهد الفكرى المبذول سعيا للوصول إلى إجابة عن هذا السؤال لا يتم عادة فى الحقل التربوى على يد (مفكر تربوى) ، وإنما هو عمل من أعمال مفكرين لا يتقوقعون فى حقل بعينه ، لحاجته إلى الرؤية الشمولية والنظر الثاقب ، والإحاطة الكلية والبصر العام .

وإذا كنا قد قلنا بأن الأفغانى قد لايكون (مفكرا تربويا) بالمعنى الفنى لهذه الكلمة إلا أننا هنا نجد أنه واحد من هذا النفر من المفكرين (العموم) الذين جعلوا من هموم الأمة فى كليتها مركز تفكيرهم ومحور نشاطهم . . وفى هذه الدائرة الواسعة المحيطة ، جاء جهده وجاء سعيه لتحديد (الهوية المنشودة) لهذه الأمة ، وبالتالى فقد أدى خدمة للعمل التربوى تسمو على سائر الخدمات ، حتى لايقع تحت أسر العشوائية والتخبط كما يحدث ، بكل الأسى والأسف الآن . حيث لايجد المربى صورة واضحة تحصل على حد أدنى من الاتفاق العام حول السؤال المعضلة الشهير : من نحن ؟ وماذا نريد أن نكون ؟

لكن ماذا كانت إجابة الأفغانى ؟

يرى الأفغانى أن الدول عادة ما تقوم وفق رابطة من رابطتين ، إما رابطة (الجنس) بمعنى (العرق) ، أو ما نسميه الآن (القومية) ، وإما رابطة (الدين) ،

وواضح من حديثه عن الرابطتين اختياره لرابطة (الدين) ، يقول الأفغانى (الأعمال الكاملة ، محمد عمارة ، ص ٣١٢) : « لاتتكون الدول ، ولا يخلص لها السلطان إلا بقوتين : قوة الجنس التى تدعو للاتحاد لمغالبة من سواهم ، ويكون فيه النعرة والعصبية والانتصار لجنسه ، وقوة الدين الذى يقوم مقام الجنسية فى جمع الكلمة وتوحيد الوجهة وطلب الغلب بتلك القوة لمن خالفهم فيها » .

وضرب الأفغانى مثلا بالعرب وكيف كانوا قبل الإسلام قبائل شتى يسودها التناحر والصراع القبلى الذى تتحكم فيه الأهواء والعصبية ، فإذا بالإسلام يربط بينهم برابطة العقيدة التى تجمع وتوحد ولا يكون هناك فضل لعربى على عجمى إلا بالتقوى ، وانطلق العرب بهذه الرابطة الوثيقة ليكونوا دولة كبرى تمتد من الصين شرقا إلى المغرب والأندلس غربا .

لكن هذه المسيرة المتقدمة لم تستمر ، فإذا بالتجزؤ يعرف طريقه إلى الأمة وإذا بالتخلف ينخر فى عظامها كالسوس ، وإذا بأمم أخرى تستبد بالأمة الإسلامية وتتحكم وتهيمن عليها وتستذلها .

ولم يكن ذلك عن قلة عدد ، فالإحصاءات تجمع على تزايد (كمى) مستمر ربما تفوق فيه هذه الأمة غيرها من الأمم الأخرى من حيث المعدل والنسبة ، فماذا يكون السبب الرئيسى ؟ « إذن فالسبب الأعظم والفعل الأكبر فى السقوط ، هو إهمال ما كان سببا فى النهوض والمجد وعزة الملك ، وهو ترك حكمة الدين والعمل بها ، وهى التى جمعت الأهواء المختلفة ، والكلمة المتفرقة ، وكانت للملك أقوى من عصبية الجنس وقوته « ص ٣١٣ » .

لكننا لا نستطيع أن نقف بتحديد الهوية عند هذا الحد ، فصاحبنا ، وهو (الأفغانى) جنسا وعرقا يعى تمام الوعى بأن رابطة العقيدة الإسلامية تقوم على ركن جوهرى وهو (العروبة) ، وهى عروبة (ثقافة) و(حضارة) و(لغة) وليست عروبة (عرق) و(جنس) ، فهى بالمعنى الأول ركن ركين فى الدعوة الإسلامية ، فنبى الإسلام عربى ، والقرآن نزل بلسان عربى مبين ، ولكنها ، أى العروبة (عرقا) تتناقض مع الدعوة .

ومن هنا فالأفغانى يفسر من أسباب انفتاح البلدان المختلفة للعرب فى سعيهم لنشر الإسلام ، عامل آخر مهم يرجع إلى عامل (عروبى ثقافى) ، انظر إليه يقول :

« والسبب فى ذلك أن وفود العرب حملت معها أخلاقا فاضلة ظهرت أفضليتها بأجلى المظاهر ، مثل الأنفة من الكذب ، والوفاء بالعهد ، ومطلق العدل ، وكمال الحرية والمساواة الحقيقية بين الملك والسوقة ، وإغاثة الملهوف ، والكرم ، والشجاعة ، وباقى الفضائل . . . » ص ٢١٩ .

ثم يعقب على هذا بالقول : « وأمر طبيعى ما لهذه الفضائل والصفات من السلطات الأدبية على من لم يتخلق بها ، لأن الإنسان إنما ينفعل بروحه وشعوره والانتخاب الطبيعى فطرى فى الحيوان ، وأشده ظهورا ووضوحا فى الانسان » . ومن ثم فقد انفتحت قلوب الأمم المختلفة التى دخلها العرب ترحيبا بهم وبالعقيدة التى حملوها معهم واختلاطهم بهم اختلاطا جنسيا واجتماعيا ولغويا أذاب الحدود التى كانت تفصل بينهم وبين بعض ، لتفرز على أرض البلدان المفتوحة أمة جديدة ، الإسلام عقيدة أغلبها السكانى ، والعروبة ثقافتها ، والعربية لسانها ، والعادات والتقاليد العربية أساس علاقاتها ومعاملاتها الاجتماعية ، ويعبر الأفغانى عن هذا أبلغ تعبير فى قوله :

« هكذا تم للعرب ورسخ لهم فى معظم ما فتحوه من الأمصار والبلدان والممالك ، آثار أدبية ، فضلا عن الآثار العمرانية ، من لسان وعادة وأخلاق ما أمكن استئصالها ، بل بقيت رغم أنوف من دال من بعدهم من الدول ومن هيئات الحكومات المختلفة ، فمصر بينما هى هرقلية رومانية ، ومقوقسها عامل له فيها ، أصبحت فى قليل من الزمن إسلامية فى الأغلبية ، عربية بالصورة المطلقة ، فى جميع مميزات العرب ، وهكذا القول فى سوريا والعراق وغيرهما ، بدون أن يبذل فى سبيل ذلك التغيير أدنى مسعى ، أو يستعمل له أقل الوسائل . . » .

فلم تكن المسألة فى وحدة الأمة هى مجرد (عقيدة) وإنما هى أيضا (العروبة) . . « نعم إن أكبر حامل ، وأفعل عامل ، على تعرب أولئك الأقوام هو الفضائل الأخلاقية والصفات العالية التى كانت تأتى بها العرب مع بأسهم وشجاعة أبطالهم » ص ٢٢٠ .

. . حتى اللغة العربية ، فإنها ما انتشرت إلا لما فيها « من الآداب الباهرة والحكم والأمثال والمواعظ » .

للتربية أصول :

إذا كان يمكن القول بأن العمل التربوى إنما هو (بناء للبشر) ، فإن عملية البناء هذه إنما هى (مجمع) من عمليات أخرى فرعية لا قوام للبناء إلا بها ، وهذه العمليات الفرعية قوامها (مكونات) و(عناصر) أساسية ، مما يمكن أن نسميه (أصولا) .

وإذا كان يمكن أن نطلق كلمة (الأصول) هنا على (المقومات الأساسية) ، فإننا من ناحية أخرى يمكن أن نطلقها على (المؤثرات الأساسية) .

وتطبيقا لذلك فإن تربية الإنسان تستند إلى وعى وفهم بطبيعة هذا الإنسان ، وبالمعرفة التى نريده أن يكتسبها وبالمهارات العملية التى نريده أن يمارسها ، وبالاتجاهات الوجدانية التى نأمل أن يتوجه بها .

ومثل هذه المقومات ـ وهناك غيرها ـ إذ تعمل فى محيط إنسانى واسع ، تتأثر وتتلون وتتوجه بجملة القوى والمتغيرات الحاكمة على المسرح الاجتماعى من سياسة واقتصاد ودين واجتماع وفن وثقافة وفلسفة .

من هنا كان للتربية أصول تمتد فى مجالات أخرى ، فأصبح هناك (أصول سياسية) و(أصول اقتصادية) و(أصول فلسفية) و(أصول دينية) . . وهكذا .

والذى يمارس العمل التربوى غاضا بصره عن مثل هذه الأصول لابد أن يصادف فشلا ذريعا ، لأنه كمن يريد بذر البذرة دون دراية بنوع التربة والغذاء المتوافر والماء الساقى ، الموجود ونوع المناخ السائد . . وهكذا .

ونستطيع أن نقرر ونحن على قدر غير قليل من الثقة ، بأن الأفغانى له فضل (السبق) والريادة فى فكرنا التربوى الحديث فى التنويه بهذا الجانب فى تلك الصفحات المعدودة على أصابع اليد الواحدة عن (فلسفة التربية) ، وإن لم يستخدم المصطلحات نفسها التى استخدمناها ، ومع الأسف الشديد ، فإنه قلما نجد إشارة إلى هذا السبق الريادى فى الكتابات التى تؤرخ للتعليم عندنا رغم سابق تنبيهنا إليه فى رسالتنا للدكتوراه منذ ما يقرب من ربع القرن ! !

والأفغانى يسوق مثالا للتوضيح بمجال الطب ، فالجمهرة الكبرى من الناس تظن أن التمهر بالطب يقتضى فقط العلم بعدد من فروع الطب المعروفة ، لكن الحقيقة

تؤكد لنا أن المسألة أخطر من ذلك ، إذ ينبغى للطبيب حتى يكون طبيبا حاذقا أن يكون على دراية بعدد آخر من العلوم الأساسية التى قد لا تقع فى دائرة الطب مباشرة ، ولكنها مؤثرة عليه وفاعلة فيه ، ومثال ذلك (التاريخ الطبيعى) و(علوم النباتات) ، ليعلم خواصها ويميز نافعها من ضارها وبحيث يكون « على بصيرة من اختلاف الأمزجة ومقتضياتها ، وما يلائم كل واحد على حسبه » ص ٢٧٣ .

وهكذا الأمر فى تربية الانسان حيث يكون الهدف منها توفير قدر أساسى من (التوازن) بين مكونات الشخصية و(التكامل) يحفظ عليها وحدتها وانسجامها وتوافقها ، ويبرز هنا بشكل جلى (الاتجاه الوسطى) الغالب على الدعاة الإسلاميين المستنيرين « فجميع الملكات الفاضلة الإنسانية ، إنما هى واسطة لطرفين متضادين لابد من ظهور أثر كل منهما على نسبة معتدلة ، وبغلبة أحدهما على الآخر يختل نظام الفضيلة ، ولا محالة ينهدم بيت السعادة ، دنيوية كانت أو أخروية . . » .

والأفغانى يطلق على (التربية) أحيانا أسما كان شائعا فى ذلك الزمن وما قبله ، إذ كانت تسمى ـ وخاصة بالنسبة لفرعها الأساسى : علم النفس التربوى ، باسم (الطب الروحى) فى مقابل (الطب البدنى) المعروف ، وبالتالى فقد كان يسمى عالم النفس والمربى أحيانا باسم (الحكيم الروحانى) بغير أن نخلطه ببعض الأفكار الخرافية الشائعة ، ولعلنا نردد حتى الآن المصطلح نفسه ، ونحن نتساءل مع (راقية إبراهيم) ، وهى تتحاور ـ غناء ـ مع محمد عبدالوهاب : « حكيم روحانى حضرتك ؟ » ! !

وهكذا ذهب الأفغانى إلى القول بأنه من أجل هدف حفظ التوازن بين مكونات الشخصية ، وضعت علوم التربية والتهذيب لتحفظ على النفس فضائلها وتردها عليها إن اعتلت وانحرفت عنها إلى جانب النقص والأعوجاج ، كما وضع الطب ولوازمه لحفظ صحة الأبدان ، فالحكماء العمليون القائمون بأمر التربية والارشاد ، وبيان المفاسد الأخلاقية ومنافع الأخلاق ، وتحويل السلوك من حالة الانحراف إلى حالة السواء ، بمنزلة الأطباء .

وكما لزم للطبيب أن يكون عالما بالتاريخ الطبيعى والنباتات والحيوانات ، وعلل الأمراض وأسبابها ، ودرجاتها من شدة وضعف ، كذلك يلزم للمربى ، وطبيب النفس الانسانية والسلوك البشرى ، إذا تحمل مسئولية التنشئة والإرشاد ، أن يكون عالما

بتاريخ الأمة التى قام بإرشاد أبنائها ، وتاريخ غيرها من الأمم أيضا ، وأن يكون مطلعا على درجات ترقيها ودركات تدنيها فى جميع الأزمان ، وأن يسبر أخلاقها بمسبار الحكمة ليعلم أسباب أمراضها النفسية ، ويقف على درجات الداء وتمكنه فيهم وأنه حديث أو قديم ، قوى فى النفوس أو ضعيف ، وما هو العلاج اللائق بكل صنف وحالة ، ص ٢٧٥ .

وكما أنه يجب على الطبيب البدنى أن يكون على علم تام بمنافع الأعضاء وغايتها ، كذلك على المربى أن يكون عالما بمنافع الأخلاق ومضارها وفقا لما قائم فى واقع العمل التربوى والمسرح الاجتماعى .

وكما يلزم أن يكون الطبيب شفيقا رحيما صادقا أمينا ، لا ينظر إلى الدنايا ، ولا ينحط إلى المقاصد « السافلة » ـ وفقا لتعبير الأفغانى نفسه ـ كذلك يجب على القائمين بالعمل التربوى ، أن يكونوا « من ذوى الاستقامة والفضيلة ، مرتفعى الهمم ، أولى مقاصد عالية ، لا يبيعون الفضيلة بحطام الدنيا ، ولا بالتقرب والتزلف إلى الأمراء والكبراء ، أولئك هم المرشدون الحقيقيون ، فإن رزقت الأمة بمثلهم فبشرها بالسعادة ، وإن رزئت بمطببين لا أطباء ، يصعد على منابر النصح فيها الجهلة والأغبياء والسفلة والأغبياء ، فأنذرها بالعناد والشقاء ، فإن المرشد الضال والنصوح الجاهل ، يودع النفوس رذائل الأخلاق ، باسم أنها فضائل ، ويغرس فيها جرائم الشر باسم أصول الخير ، ولربما كان مقصده حسنا ، ولا يريد إلا خيرا ، ولكن جهله يعميه عن سلوك طريقه . . ».وهكذا يحمل الأفغانى حملة شعواء على المربين المزيفين طلاب المنافع الخاصة ، المتعلقين بأذيال أصحاب السلطان ، فهم أخطر على الأمة من حالة الجهل ، « فلا ريب كان عدم هؤلاء المرشدين خيرا من وجودهم » . .

الوظيفة الوطنية للعلم والتعليم :

وإذا كان نهوض الأمة من أجل كسر قيود الاستعباد ، والانطلاق إلى آفاق الترقى والتقدم بحاجة ماسة إلى ما يسميه الأفغانى (بالعلم الصحيح) ، والذى لابد أن يترافق معه التمكن من مقدرات الإرادة الذاتية المتحررة ، فإن أمرا كهذا ليس بالأمر السهل ، فقد كان لابد أن يصادف عقبات كؤود ، كان من المحتم التفكير بها مليا « وإعداد قوة عظيمة من الحكمة ، والدهاء والسعى الحثيث لتذليلها » . .

وفهم ذلك وأسبابه ليس عسيرا ، ولكن كان من الضرورى إبرازه ، والتنبيه عليه لتفويت الفرصة على ماكان المستعمرون يمارسونه من تزييف وعى ، حيث كانوا يروجون لفكرة تثير السخرية ، وهى أن رسالتهم إنما هى الأخذ بيد الشعوب المستعمرة للتغلب على مظاهر التخلف والجهل ، وآية ذلك اسم (الاستعمار) نفسه ، فهو نسبة إلى (التعمير) ، حتى لقد حاول المرحوم فتحى رضوان عندما تولى لأول مرة مسئولية وزارة الإرشاد القومى فى أوائل عهد الثورة أن يروج لمصطلح آخر لكنه دال على الحقيقة ، هو (الاستخراب) ، لكن (حكم العادة) مع الأسف هو الذى تغلب فاستمر الاسم الأول الزائف حتى الآن .

ولكى يفسر الأفغانى حرص المستعمرين على استمرار حالة الجهل والتخلف فى البلدان التى استعمروها ، لفت الأنظار إلى حرص هؤلاء على الحيلولة بين الشعوب المقهورة وبين دخول الأسلحة الحربية إلى بلادهم ، إذ أن شيئا من هذا إذا تم ، فإن معناه ، توافر وسائل المقاومة الوطنية ، وهكذا الأمر بالنسبة إلى (العلم) ، فهو لا يقل خطورة على الاستعمار من الخطورة التى تمثلها الأسلحة النارية ، يقول الأفغانى :

« والعلم لقوم ، أو لأمة ، قد سهل الحجر عليها ، محض جهلها ، ليس بأقل هولا أو أخف دهشة وتأثيرا من إدخال السلاح إلى مستعمرات المستعمرين ، أو الأوصياء على ثروة الشرقيين وبلادهم (لسرفهم وجهلهم) ، فالغربيون ولا ريب يمانعون بطرق خفية ترقية الشرقيين لأنفسهم على طريقة وطنية خاصة بهم ، ويعرقلون مساعيهم (بأشكال تصبح غريبة) ، ولا يسهلون وسائل تهذيب أخلاق مجموعهم ، بل يعملون على العكس ، وبالإجمال لا يمكنونهم من التوسل فيما يئول لوصولهم للحكم الذاتى ، بأساليب غاية فى المكر والمغالطة والسفسطة ، والاستعانة ببعض أهل البلاد على ذلك وهم (الأسقط همة) . فحياة الشرقيين بالعلم الصحيح ، موت لحكم الغرب فيهم ، وفك الحجر عنهم ، والعكس بالعكس » .

وهكذا ينتهى الأفغانى إلى النتيجة المنطقية لكل هذه المقدمات ، « إذن فلابد من تمام اليقظة ، والعمل بكمال الحكمة من الشرقيين للوصول إلى الغاية بدأب متواصل وهمم لاتفتر وعزائم لا تكل » . وإذا كانت هذه هى (القيمة) و(الوظيفة) الأساسية للعلم فى حركة النضال الوطنى ، فلابد أن تستتبعها خطة (تعليم) تتناسب مع سمو الهدف ورقى الغاية .

والأفغانى فى تطلعه إلى ما يمكن أن يقوم به التعليم فى هذا الشأن ، يميز بين فئات ثلاث : الفئة الأولى ، هى فئة الكبار الذين فاتهم قطار التعليم ، فمثلهم ينبغى أن تنظم لهم برامج نسميها اليوم (تعليم الكبار) تقوم على تنظيم محاضرات ، وفتح نواد وطنية للاجتماع ، واختلاط أبناء الطوائف بعضهم مع بعض حتى تترسخ روح الوحدة الوطنية والتماسك الاجتماعى ، وتبصيرهم بطرق العمل للنهوض بالوطن .

أما الفئة الثانية فهى الأطفال ، ومن الطريف أن الأفغانى لا يقترح شيئا مباشرا خاصا بتربية هؤلاء ، ولكنه يطالب بأن (نحسن تربية المرأة) ، وهى ملاحظة على قدر كبير من العمق والذكاء ، فخروج الطفل من رحم أمه لايعنى انقطاعه عنها ، فهو يظل فى سنوات عمره الأولى ملتصقا بها تمام الالتصاق مما يجعلها المؤثر الأول والرئيسى على تربيته ، ومن هنا فإن كانت جاهلة سيئة التربية كانت نتائج ذلك وخيمة على الطفل والعكس صحيح .

والفئة الثالثة هى ، الأطفال وقد شبوا عن الطوق ، وقد يدهش البعض لأول وهلة عندما يقرأ للأفغانى مطالبا بإبعاد هؤلاء عن مدارس الحكومة ، بيد أن تأملا بسيطا فى واقع الأمور فى هذه الفترة تزيل الدهشة بسرعة ، فمقدرات الأمور كانت بيد حكام عملاء وتحكم استعمارى يجعل من برامج التعليم وسيلة مخربة لإعادة إنتاج شخصيات خانعة تمالىء الخونة والرجعيين وتتشرب التخلف ، وكانت المدارس (الأهلية) على العكس من ذلك حرة فى برامجها ، لا يبتغى بها أصحابها مجرد الكسب المادى وإنما هى بالدرجة الأولى (جهد وطنى خيرى) .

ويظهر الأفغانى وعيا طيبا بأهمية (العمل) فى برامج التعليم ، إذ يطالب المواطنين بأن يجعلوا المدارس الأهلية والوطنية « دور علم وعمل » ، كما يطالب بأن تكون المدارس بعيدة عن مناطق الازدحام السكانى لما تسببه هذه المناطق من إفساد للهواء ، مع ضرورة أن تكون متسعة « فكما يكون فيها غرف لتلقين العلوم ، هكذا يكون فيها أماكن لمزاولة العمل » .

وأكثر من ذلك صراحة ووضوحا فى ربط التعليم بالعمل ، يذهب الأفغانى إلى أنه « كلما دخل دماغ التلميذ شىء من العلم ، أجبر أن يعمل بأعضاء جسده شيئا من العمل ، فيعمل بالحدادة مثلا ، والنجارة وبالبناء فى المدرسة مع رفاقه ، ويعانى

(ويخبر) تربية الحيوان فيها فيحتلب الأبقار ، ويصطنع الجبن ، ويستخلص السمن والزبدة وغير ذلك مما ينفعه جسديا ، وإذا خرج أفاده ماديا » .

ويكفى إذا خرج على ما ذكرنا أنه يخرج رجل علم وعمل ، لا رجل غطرسة وعجرفة وكسل ، كل على أهله ، يكثر به وبأمثاله العدد ولا ينتفع بهم أحد .

والحق أننا على الرغم مما أشرنا إليه فى البداية من قلة ما كتبه الأفغانى متصلا بقضايا التربية والتعليم ، إلا أننا لم نستطع أن نغطى كل هذا الذى كتب .

محمد رشيد .. مربيا*

مقدمــة :

محمد رشيد رضا واحد من مفكرى الأمة العربية والإسلامية الذين شغلوا بهمومها الحضارية ماضيا وحاضرا ومستقبلا ، مما يكسب نظراته طابعا ثقافيا وفكريا يتسم بالكلية والشمول بحيث لا يتوقف أمام جزئية من الجزئيات إلا بقدر دلالتها على اتجاه عام وبقدر ما تشير إليه من مسارات .

وهو واحد من بقايا عهد مضى وانقضى ، كان المفكر فيه منتسبا إلى (الأمة الإسلامية) فى عمومها ، قد يكون منتميا بحكم المولد إلى بقعة جغرافية بعينها ، لكن هذا الانتماء الجغرافى أبدا لا يحجب عنه الانتماء الحضارى الذى هو أهم ، وبالتالى فالحادثة فى هذا البلد البعيد جغرافيا ، قد تستوقفه أكثر مما تستوقفه الحادثة التى وقعت فى مسقط رأسه ، والمعيار هنا فى التفرقة ، هو مقدار أثر الحادثة على حاضر الأمة الإسلامية ومستقبلها .

ولا نستطيع أن ننسى أنه تلميذ الشيخ محمد عبده ، فهو بحكم هذه التلمذة ، سائر على نفس الطريق ، سالك نفس المنهج ، أما الطريق فهو : العمل على انهاض الأمة الإسلامية لتعيد مجدها الغابر وفقا لمتغيرات العصر الآنية والمستقبلة ، بمعنى أن الإحياء لا يعنى عودة للقديم بحاله ، فهذا مستحيل ، وإنما فى صورة منتقاة تستبقى من القديم جذوره وأصوله ، وتستقبل من المعاصر احتياجاته ومتطلباته .

كذلك فإن تلمذة محمد رشيد رضا لمحمد عبده تعنى ، ضمن ما تعنى ، اعتبار قضية التعليم بصفة خاصة ، والتربية بصفة عامة القضية المركزية لحركة النهضة الإسلامية ، إنه نهج المدرسة الإصلاحية وليس نهج المدرسة الثورية كما تمثلت على يد جمال الدين الأفغانى مما باعد بين الأستاذ الأول (الأفغانى) الثورى وبين التلميذ

* نشرت بمجلة « دراسات تربوية » التى يرأس المؤلف تحريرها ، الجزء (٢٢) المجلد الخامس ، ١٩٨٩

الثانى (محمد عبده) الإصلاحى ، والتربية هنا تؤخذ بالمعنى العام الذى يجعل منها عملية التغيير الكلية للسلوك الاجتماعى بما يتضمنه من مفاهيم وقيم ومعارف ، وهو مفهوم يختلف بطبيعة الحال عن حصرها فى عملية (التدريس) التى تتم داخل معاهد العلم فقط .

ماذا نعمل ؟

آثرت أن أضع هنا فى مستهل هذه الدراسة العنوان نفسه الذى عنون به مفكرنا مقالة له فى العدد (٢٨) من مجلته (المنار) الصادر فى ٢٣ سبتمبر ١٨٩٩ (١٧ جمادى الأولى ١٣١٧ هـ) على غير العادة فى مثل هذا المقام ، حيث درج كثيرون على اختيار قضايا تكاد تمثل الفترة الزمنية التى يكتب فيها الباحث نفسه ليبحث عن رأى المفكر فيها .

البدء بطرح هذا التساؤل ، هو الخطوة الأساسية الأولى حقا إذا أردنا الوقوف على الموقف التربوى للشيخ رشيد ، فمن خلال الإجابة عنه ، تتضح (الهوية) ، وينكشف (النهج) و(الوجهة) ، وهو لايترك الباحث يجهد عقله فى عمليات استنباط وتحليل وتخريج ، وإنما يكشف الأمر فى صدر المقال مؤكدا أنه :

(لايعود للإسلام مجده ويرجع إلى أهله عزهم إلا بتعميم التعليم الصحيح والتربية العملية على مايرشد إليه هدى الدين الذى كان عليه السلف الصالح ، وأن هذين الأمرين يتوقفان على أمور كثيرة منها إزالة البدع والرجوع إلى كتب الأئمة الأولين فى اللغة والدين ، والأخذ بكتب أهل هذا العصر فى العلوم الدنيوية) .

ويستوقفنا هنا تفرقته بين فئتين من المعارف والعلوم ، الفئة الأولى هى علوم اللغة والدين ، والفئة الثانية هى ما يسميه (العلوم الدنيوية) ، والمقصود بها (العلوم الحديثة) من طبيعيات ورياضيات وما يقوم عليهما من علوم ، فمشكلة الأصالة والمعاصرة يحلها هنا بالرجوع إلى كتب السلف فى الفئة الأولى ، والأخذ بكتب المعاصرين بالنسبة للفئة الثانية ، لكننا لا نستطيع أن نغفل كذلك صياغته اللغوية للسبيلين ، فهو بالنسبة للفئة الأولى يقول (الرجوع إلى كتب) ، أما بالنسبة إلى الثانية فهو يقول (الأخذ بكتب) ، الصياغة الأولى لاتعنى الالتزام ، بينما الصياغة الثانية تعنيه ، ونحن لانؤكد هذا التفسير ، فقد تكون الصياغة بهذا الاختلاف غير مقصودة ،

ولكننا لانستطيع إلا أن نثبت هذه الملاحظة دون أن نؤكد أو ننفى ، وإن كنا أميل إلى الترجيح بحكم معرفتنا وقراءتنا لكثير من أعمال الرجل فى مجال الفكر اللغوى والدينى ، حيث يبدو نهجه فى الاجتهاد والتأويل واضحا مما يبين أن (الرجوع إلى كتب) الأولين هو للاسترشاد بما فيها والاستفادة به ، لكن للباحث المفكر ألا يلتزم به التزاما حرفيا ، وإنما يعرضه على عقله ، ولعقله الحكم على ما إذا كان المكتوب يمكن أن يؤخذ به كما هو أو يرفض أو يعدل سواء بالزيادة أو الانقاص أو إعادة التفسير .

وإذا كان هذا هو النهج وذاك هو السبيل ، لكن السؤال يظل قائما بالنسبة للوسائل العملية الإجرائية ، هنا يجيب رشيد بأن الإصلاح المطلوب لابد لتعميمه من وجود جمعية إسلامية عامة يكون مقرها فى مكة المكرمة ولها فروع فى سائر البلاد الاسلامية ، وتلك فكرة كان قد دعا إليها قبل ذلك ، لكنه فيما يبدو قد عدل عنها حيث يقول فى المقال نفسه المشار إليه بعد التنويه بفكرة الجمعية (إن الرجاء فيها ضعيف الآن) ، وإن كان هذا لم يثنه عنها ، حيث أكد بعد ذلك مباشرة (ولكن لابد أن توجد متى استعدت الأمة لإيجادها وزالت الموانع التى تحول دونه) .

ويستوقف نظرنا هنا أنه يستبعد فكرة طرحها البعض بأن يتم هذا عن طريق مؤتمر عام يعقد فى الاستانة عاصمة الدولة العثمانية ، مستندا فى ذلك إلى أن أحدا فى الاستانة لم يحبذ هذا الرأى عند طرحه ، وإن كنا نرجح أنه أراد أن يبعد عملا مثل هذا عن تأثير السلطة حتى تتاح له حرية الحركة والقول وإلا جاءت النتيجة متابعة ومسايرة لهوى السلطان ، كذلك فلا نستطيع أن ننسى أن رشيد رضا بحكم مولده فى الشام ، قد خبر سيئات الحكم العثمانى حيث كان مباشرا ، ومسيئا إلى (العرب) ، ومن هنا تجىء (مكة) باعتبارها مهبط الوحى (الدين) ، فضلا عن أنها مركز (العرب) الأساسى فى شبه الجزيرة ، وبذلك تتحقق فيها تلك العروة الوثقى بين العروبة والإسلام .

ويشير رشيد إلى جمعيتين من الجمعيات المشهورة فى ذلك الوقت ، وإن أكد أن هناك غيرهما لكنه لم يرد أن يشير إليها ، هاتان الجمعيتان هما : جمعية (شمس الإسلام) وجمعية (مكارم الأخلاق) ، فأما جمعية شمس الاسلام ، فقد ابتدأت بالتربية الصحيحة والتعليم القويم فضمت إليها المدرسة التحضيرية التى أسسها أحد

أعضائها ، كما عهد إلى محمد رشيد رضا نفسه بقراءة درس دينى عام للأعضاء ، وأما جمعية مكارم الأخلاق فقد غلب على أسلوبها الوعظ ، والإرشاد ، يحشر إليها الناس فى كل ليلة جمعة يسمعون الخطب التى تشرح لهم مجد الإسلام الغابر وهوان أهله الحاضر ، وتزجرهم عما فشا فيهم من الفواحش والمنكرات ، وتحثهم على عمل البر والمحافظة على الصلوات .

وإذا كان أسلوب الوعظ والإرشاد أسلوبا خطابيا يدور عادة فى دائرة ماهو معلوم ومعروف فى أغلب الأحوال ، إلا أن رشيدا لا يرى فيه بأسا ، وللخطابة شأن فى نفوس السامعين ، لكنه يأخذ على القائمين بهذا الأسلوب الخطابى اقتصارهم على التشخيص دون العلاج والاكتفاء بالدعوة إلى الاتحاد والاخاء ، والاعتصام بالوفاق والوئام ، والحذر من التنازع والخصام ، وما شابه مثل هذه الأقوال التى يلوكها كل قوال « هى كلمات مجملة ، وفى نظر الجمهور كالمهملة لأنها لاترشد إلى عمل معروف ولاتهدى إلى الوقاية من مصارع الحتوف » .

ضرورة النهضة الإسلامية :

ومن أجل أن يستقيم الطريق إلى التربية الصحيحة ، لابد من الاستناد إلى رؤية حضارية كلية ترسم الطريق وتحدد المنهج ، واستلهام هذه الرؤية يحتم النظر الدقيق فى التجربة التاريخية لمعرفة كيفية نهوض الأمم وسقوطها ، وهنا ينبه رشيد إلى أن الأمم فيما سبق كانت تتكون (بالعصبية والحرب) وتحيا بقوة أفرادها البدنية وكثرة عددهم ، لكن الأمر لم يعد كذلك فى العصر الراهن « فقد ارتقى النوع الإنسانى عن أن تكون حياته بالقوة الحيوانية وكثرته العددية وصارت حياته بالقوتين العلمية والأدبية وما ينشأ عنها من القوة الصناعية » ويضرب مفكرنا مثالا على صحة هذه المقولة بحال اليابان وكيف كانت أمة خاملة شبه ميتة ، فإذا بها تنهض مما كانت عليه من تخلف بفضل ما أخذت به من معارف وأخلاق .

ولكن المسألة تقتضى أن يقيض الله للأمة نفرا من قادة الدعوة والفكر يكونون على مستوى عال من الحمية والعمق الفكرى والأخلاق الرفيعة يمكن لها بما تكون عليه من البصر الذكى أن تعى علل آلامه الحقيقية وسبل صحتها ونهوضها فتكرس جهدها كله للدعوة واستنهاض الهمم وتربية الجماهير ، بيد أننا لاينبغى أن نتوهم أن الاستجابة إلى مثل هذا النفر سوف تكون سريعة ويسيرة ، ذلك أن أفراد الأمة إزاء مثل هذه

.الدعوات الكبرى التاريخية التى تشكل علامة على طريق النهضة ينقسمون إلى ثلاث فئات :

١ ـ مقاومون معاندون ينفرون عن الدعوة إلى الإصلاح باسم الدين .

٢ ـ مخضرمون يستمعون إلى الدعوة لكنهم لا يعقلونها كما يجب أن يكون ، فيكون من أثرها فيهم نبذ القديم حسنه وقبيحه دون تمييز والاكتفاء من التعاليم الجديدة بما لا فاعلية حقيقية له فى الإصلاح فيكونون بما استهانوا به حتى من محاسن أسلافهم ، وبما عساه يوجد فيهم من المغامز الشخصية حجة للمعارضين المعاندين .

٣ ـ عقلاء فضلاء يصلون بالفعل إلى درجة طيبة من الوعى بشئون الأمة ويقفون على عللها وأمراضها ، لكن فكرهم لا يستطيع أن يهزم بسرعة ما ران على عقول الجهلاء من أفكار متخلفة بالسرعة المطلوبة : [illegible] سنن الله فى خلقه أن مثل هذه الأفكار لاتأخذ سبيلها إلا بالتدريج .

ولا يكتفى رشيد بمثل هذا الكلام العام ، وإنما يوقفنا على تجربة الشيخ جمال الدين الأفغانى مما ينبغى أن نتوقف عندها بعض الشىء ، بلا تفاصيل ، لنتفهم دلالات التجربة .

فما يستلفت نظر رشيد فى شخصية الأفغانى ، وأهله للقيادة الفكرية للعالم الاسلامى فى أواخر القرن التاسع عشر أن (تربى .... تربية دينية فقرأ العلوم الإسلامية : وسائلها ومقاصدها ، وبرع فى الفنون العقلية كالحكمة القديمة والكلام والأصول ، ثم نظر فى الفنون الرياضية والفلسفية على طريقة أوربا الحديثة ، وسلك سلوك التصوف سلوكا كاملا وأضاف إلى علمه الواسع فى التاريخ الاختبار بالسياحة ، وعنى أشد العناية بدراسة أحوال الإسلام وتعرف أمراض المسلمين الاجتماعية التى أرجعتهم من مقدمة الأمم إلى ما وراءها ...) .

هذا التأهيل إذن من حيث أبعاده التراثية والمعاصرة ، فضلا عن الخبرة العملية والسلوك الزاهد ، وشمول مفهوم التراث بحيث لايقتصر على تراثنا الاسلامى وحده وإنما يمتد إلى الوعى بالتجربة الفكرية للحضارات الأخرى ، هو (النموذج) و(القدوة) لهذا النفر الذى يمكن أن يأخذ بيد الأمة لتعاود نهضتها مرة أخرى .

لكن ، ما كل ما يتمناه المرء يدركه ! !

ذلك أن طول عهد التخلف والخمود والجمود قد ثبت ـ مع الأسف الشديد ـ مفاهيم التخلف وقيمه حتى لقد تبناها الناس أنفسهم فصاروا يدافعون عنها ضد كل حركة إصلاح ! ! واعتادت الجماهير ألا تستجيب إلى إصلاح إلا إذا كان صادرا من السلطة الحاكمة ، ومن هنا اختفت حركات المقاومة لظلم المستبدين ، والأدهى والأمر من ذلك هو موقف علماء الدين أنفسهم حيث يدعمون أركان الظلم بما يصدرونه من فتاوى تبرر الظلم القائم ، ولعل هذا هو ماجعل الأفغانى يتجه إلى طريق السياسة أملا فى أن يحقق دعوته .

ولأن مصالح العلماء المرتبطين بالسلطة الحاكمة لابد أن تضار من مثل هذه الدعوة ، كانت الحرب الشعواء عليها ، لا بالحجة العقلية والدليل المنطقى ، ولكن بالسلاح الخطير الذى يغزو عقول وقلوب عامة الناس فى عهد كان الجهل فيه هو العلامة البارزة ، هذا السلاح هو الدين بحيث يظهر الداعى إلى الإصلاح بصورة المفسد المارق فتنصرف عنه الجماهير .

ومن الأمثلة التى تبين ما يؤدى إليه سوء الفهم من سوء التصرف بحيث تلقى ظلالا من الشك على داعية مثل الأفغانى ما رواه واحد ممن حضروا مجلسا للأفغانى ، وذكر لرشيد أنه لن يحضر أبدا دروس الرجل ، فلما استفسر رشيد عن السبب ، قال الرجل ، إن الأفغانى نهاهم عن الصلاة ! ! ولما كان هذا أمرا خطيرا بطبيعة الحال ، سأله رشيد إن كان قد نهاهم عن الصلاة نهيا صريحا بأن قال لا حاجة لها ، أو لاتصلوا ، أجاب الرجل بالنفى ، وإنما ذكر عن الأفغانى أنه تكلم عن الصلاة كلاما أبان فيه عن أن صلاتنا لا يعبأ الله تعالى بها ولا يقبلها بأن قال ما ملخصه إن الأعمال الظاهرة فى الصلاة كالركوع والسجود هى كأعضاء الجسم ، والانسان ليس إنسانا بأعضاء جسمه وإنما هو إنسان بروحه ونفسه وروح الصلاة الشعور بعظمة الله تعالى وكمال سلطانه وتدبر ما يتلى من القرآن والذكر المعبر عن ذلك بالخضوع ، قال الرجل : وإذا كانت صلاتنا ليست على هذا الوجه الذى لا يرضى الله تعالى إلا به ، فلاشك فى أنه يعنى بأن الأولى تركها ، وبالطبع فقد أوضح الشيخ رشيد للرجل أن الأفغانى لا يقصد هذه النتيجة بأى حال من الأحوال مما لا يتسع المقام لذكره هنا .

وضرب مفكرنا مثالا آخر بالشيخ محمد عبده الذى كان أيضا ممن تتوافر فيهم شروط الزعامة الفكرية لقيادة الأمة ، لكنه أيضا تعرض للعديد من صور المقاومة التى

سعى أصحابها من خلالها الى صرف طلاب العلم عنه بحجة أنه فيلسوف يخشى من فلسفته على دينهم ، وكان هؤلاء لا ثقة لهم بدينهم لأنهم ليسوا على بينة منه فيخافون من كل شبهة أن تأتى على زلزاله أو زواله (والموقن بالشيء لا يتوقع ولا يتصور زواله ، ومن لايكون موقنا لا يكون مؤمنا) .

والشيخ رشيد رضا صريح فى تأكيده على أن رابطة (العقيدة) هى التى ينبغى أن تقام عليها نهضة الأمم ، ومن ثم تصبح العقيدة الإسلامية هى أساس النهضة لأمتنا والأصل الذى ينبغى أن تقوم عليه تربية الناس ، ورابطة العقيدة هى المرحلة الأرقى ، فيما يرى ، بعد مرحلتين سابقتين ، الأولى ، هى مرحلة العصبية الجنسية ، والثانية هى رابطة اللغة ، وما كانت عناية الله تعالى بالإنسان لتقف به عند هذا الحد « بل أعطاه سلما ليعرج عليه إلى الأفق الأعلى من المدنية وسعة دائرة الاجتماع وهو المعبر عنه بناموس الارتقاء العام ، ولما استعد بمقتضى هذا الناموس لامتزاج بعض أجناسه ببعض ومؤاخاة العربى للعجمى والروسى للفارسى ، منحه رابطة أعلى من جميع روابط الاجتماع - رابطة تضم متفرق العناصر وأشتات الأجناس وتصوغها فتجعلها عنصرا واحدا - رابطة يمكن لجميع البشر أن يكونوا بها أمة واحدة واخوانا .. هذه الرابطة هى الديانة الإسلامية ... » .

لكن مفكرنا لا يلغى أية روابط أخرى يكون لها دورها فى تجميع الناس وتكتيل جهودهم وحفزهم على التعاون والعمل المشترك من أجل خير الأمة ، ولذلك نبه إلى حكمة الله حيث جعل الرابطة ذات طرفين : طرف يمكن أن يضم البشر أجمعين على اختلاف مذاهبهم وعقائدهم وهو كونهم يحكمون بشريعة واحدة عادلة تساوى بين مؤمنهم وكافرهم ومليكهم وصعلوكهم وغنيهم وفقيرهم وقويهم وضعيفهم ، وهذا الطرف يسميه رشيد (الجامعة الدنيوية) ويمكن لأهله أن يعملوا لإحراز سعادة الدنيا بالاشتراك حتى يصلوا إلى الغاية التى يستطيعون الوصول إليها . والطرف الثانى هو طرف الجامعة الدينية الأخروية ، وهو يؤلف بين الأخذين بهذا الدين تأليفا روحيا زائدا على ذلك التأليف الجثمانى ، تأليفا جرثومته وحدة المعتقد والايمان بالله وكتبه ورسله واليوم الآخر ، وغذاؤه الأخلاق الفاضلة والعبادات الكاملة ، وثمرته الإخاء الصحيح وجعل المؤمنين فى تضافرهم وتعاونهم على البر والتقوى كالبنيان يشد بعضه بعضا .

ولم تكن المناقشة التى يجريها رشيد على صفحات المنار فريدة عصرها ، فقد

كانت هذه القضية مثار مناقشات مستفيضة على صفحات الجرائد والمجلات ، ولا غرو فى ذلك فقد كانت مصر تعيش فترة مخاض جديد ، هى من الناحية الرسمية جزء من الدولة العثمانية مما يجعلها منتمية قانونا وفكرا إلى الأمة الإسلامية برابطة العقيدة ، وهى من ناحية أخرى قد احتلت من أقوى دولة غربية فى ذلك الوقت (بريطانيا) التى عملت ، منذ لحظات الاحتلال الأولى ، على تغريب البلاد فكرا وثقافة بشتى الطريق والوسائل ، وكانت الدولة العثمانية فى حالة ضعف وذبول واضح ، وكان الغرب فى قمة قوته وتألقه .

وتعددت المواقف وتباينت الاتجاهات ، وعلى سبيل المثال ، كانت جريدتا المقطم والأهرام متفقتان على أن الدعوة إلى الجامعة الاسلامية باسم الدين مضرة وغير موصلة إلى الغاية ، وأنه لا سبيل إلى نهضة الأمة الاسلامية إلا باتباع خطوات أوربا كما فعلت اليابان ، أما جريدة المؤيد فقد وافقت على أن مسلك الكتاب المسلمين فى الدعوة الدينية مفيد ، كما أن الأخذ بالفنون والصنائع الأوربية مفيد مع ذلك .

وأشار رشيد إلى رأى نشره المقطم بتوقيع (مسلم حر الأفكار) يذهب فيه إلى أن الدين والدولة أمران متباينان يجب أن نفصل أحدهما عن الآخر ، وهذا الرأى بالذات أصاب رشيدا بكثير من الفزع والاستنكار « لأنه ناسف لبناء الدين الإسلامى ومقوض لعمود بنائه » ، وعندما يقارنه بصور الدس والحرب التى رأيناها عند أعداء الإسلام ، يجد أن الرأى الأخير أخطرها ، ذلك أن « مجموع مفاسدهم ومضراتهم لن تبلغ بعض مايرمى إليه هذا القول الخبيث الذى لم يخطر فى بال ابليس ، فهو أبلغ قول يشير إلى أحكم رأى لمحو السلطة الإسلامية من لوح الوجود فقاتل الله قائله ، ولا كثر فيمن يدعون الإسلام من أمثاله . . »

وإذا كانت التربية هى الأداة الرئيسية التى تتوسل بها حركة النهضة الاسلامية كما تتبدى فى فكر الشيخ محمد رشيد رضا ، يصبح يسيرا علينا أن نتابع معه طرح تلك الأسئلة الثلاثة الكبرى التى يمكن من خلالها الأطلال فى فكر الرجل تربويا :

١ ـ كيف نربى أنفسنا تربية دينية صحيحة ؟

٢ ـ كيف نربى نساءنا ؟

٣ ـ كيف نربى أولادنا ؟

وقبل أن نبين إجابته عن هذه الأسئلة يصح أن ننبه إلى رأيه فى طبيعة الانسان ، فهذا الرأى مربط فرس بالنسبة لفلسفة التربية على وجه العموم حيث إن الانسان هو موضوع العملية التربوية ، وبالتالى فإن النظرة اليه تحدد إلى حد كبير محتوى التعليم ووسائله .

وبالنسبة لهذه القضية نجده يشجب رأيين شهيرين ، أحدهما يرى أن الإنسان شرير بطبعه والآخر على العكس من ذلك إذا يراه خيرا بطبعه « والحق أنه فى أصل فطرته قابل للأمرين على السواء . . وغلبة الشرور والرذائل على الأطفال إنما هى من سوء الوراثة والتربية معا . . » .

كيف نربى أنفسنا تربية صحيحة ؟

لا يؤمن مفكرنا ـ مع الأسف الشديد ـ بجدوى تعليم الكبار وتربيتهم ، فمثل هؤلاء قد تمكنت العادات منهم ودرجوا عليها حتى تحولت لديهم إلى طبيعة ثانية ، لكن المرحلة التى تجدى فيها التربية حقا هى مرحلة الطفولة ، فالأطفال صفحات بيضاء خالية يستطيع المربى أن ينقش عليها مايراد تعليمهم إياه .

كذلك لا يؤمن صاحبنا بجدوى مؤسسات التعليم النظامى القائمة فى مصر فى ذلك الوقت ، فبالنسبة للمدارس الحكومية يرى أنها « قد نسخت الدين ونسخت التربية » ، أما المدارس الأهلية فهى « تحذو حذوها وتقتفى أثرها » . وإذا كان البعض يبادر على الفور بأن الأمل إذن لابد أن يعقد على الأزهر مادامت المسألة هى تربية دينية ، إلا أن رشيدا يبادر فيؤكد أن التعليم الذى كان قائما فى الأزهر « مقصور على كتب مخصصة ، قصاراها فهم أحكامها المنصوصة ، لا تجمع بين الدنيا والدين » .

ما العمل إذن ؟

لا مفر فى رأى مفكرنا من الاعتماد على الجهد الخاص فى تربية لا نظامية بأن يتخذ كل منا لأبنائه معلما مخصوصا يعلمهم الدين ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ، فلابد من الاعتماد على تأليف الجمعيات الأهلية كما أسلفنا لتعمل على تعميم التعليم على المنهاج الدينى ، وهذا لا يعنى أنه يطالب بإلغاء المدارس القائمة ، فهى ضرورية لإعداد القوى العاملة اللازمة لتسيير دفة العمل فى الوظائف المختلفة ، وأن كان ينتقد

اسلوب ومحتوى التعليم فيها ، ولذا فإن هذه التربية الخاصة التى ينادى بها هى (تعويض) وإستكمال لما هو ناقص فى التعليم النظامى .

والتربية المقصودة هنا هى (التربية العملية) ، أى تربية السلوك الشخصى والاجتماعى وان كان مشكلته الكبرى هى نقص المعلمين الذين يكونون بالفعل على درجة من الوعى الدينى والسمو الخلقى ما يتيح لهم أن يقوموا بواجب التربية خير قيام ، لكن مالا يدرك كله لا يترك كله ، ومن هنا وجب الاعتماد على من توافر منهم ، أملا فى أن فعل التربية إذا تم على أيديهم وفقا لما يجب أن يكون ، يمكن أن ينتج لنا أفرادا آخرين يواصلون المسيرة ويشاركون فى الجهد لتحقيق العرض نفسه .

ولا يمكن الاعتماد فى تحقيق التربية الدينية المطلوبة على التعليم اللفظى ، إذ أنه قد يملأ رؤوس الناس بالمعلومات ، لكنه أبدا لن يساعد على تغيير سلوكهم « أن التربية لاتكون بالقول بل بالمعاملة ، لو كان الإنسان يتربى ببيان الرذائل له وقولنا له اتركها وسرد الفضائل له وقولنا له الزمها ، لكان الأجدر بها العقلاء الكبار دون الأطفال الصغار . . وإنما التربية المثلى تكون بالمعاملة الحسنى » . . وهكذا إذا أراد الواحد منا أن يربى ابنه على الصدق ، فما عليه إلا أن يعامله بالصدق ، وأن يحول بينه وبين معاشرة من يمارسون الكذب ، أن الكثيرين يغفلون عن هذه الحقيقة المهمة ولو أنصفوا لراعوها حق قدرها .

كيف نربى نساءنا ؟

يُظهر رشيد رضا وعيا واضحا بأهمية تعليم المرأة ، وتربيتها ويعتبر هذه المسألة من أجدر المسائل التى يجب النظر إليها بعين الاعتبار « لأن هناء العيش فى الحال وسعادة الوطن فى الاستقبال إنما يكونان بتدبير المنزل ونظامه وبتربية الأولاد ، ومقاليد ذلك بيد النساء لأن المرأة هى ربة البيت المنوط بها إصلاحه ونظامه وهى التى تخط فى ألواح نفوس الأولاد المبادىء الأولى التى تكون جراثيم للخيرات أو للشرور » . . المنار فى ١٨٩٩/١/٣٠ ، العدد ٢٩ .

والمبادىء العامة لتربية النساء لاتحتاج إلى تفصيل ويكفى الاشارة إلى وجوب أن نأخذهن بالرفق ونعاملهن بالحكمة واللطف ، لا بالقسوة والعنف ، وأن نستعين عليهن بدقة شعورهن ، ونستميلهن إلى الخير برقة عواطفهم . . ونثنيهن عن الشر بتطهير

حياتهن ، وقد شبههن الرسول صلى الله عليه وسلم بالقوارير ، فالضغط على الزجاج يكسره .

وألمح مفكرنا إلى أن المرأة كانت مهضومة الحقوق يعاملها الرجال بالاستبداد فى جميع الأجيال والعصور ، حتى جاء الاسلام فسوى بين الرجل والمرأة فى جميع الحقوق والواجبات ، إلا أنه جعل الرجل كافلا للمرأة وأعطاه حق الولاية العامة لقوته وضعفها ، فقال القرآن الكريم (ولهن مثل الذى عليهن بالمعروف وللرجال عليهن درجة) ، بل رفقت الشريعة بالمرأة فوضعت عنها بعض العبادات فى بعض الأوقات مما ساوت به بينها وجود التعليم فجعلت طلب العلم النافع فريضة على كل مسلم ومسلمة .

ولكن المبادىء التى وضعها الاسلام للنهوض بالنساء لم يعتن بها المسلمون ـ فيما يرى رشيد ـ العناية الواجبة مثلما عنوا بكثير من المبادىء الأخرى ، ويبدو أن الإرث الاجتماعى المتراكم عبر العصور كان له أثره فى هذا ، وعلى سبيل المثال ، لما كانت نصوص الكتاب والسنة المادحة للعلم والمرغبة فيه تشمل الرجال والنساء كما هى القاعدة الأصولية فى الدين الاسلامى زعم بعض الفقهاء أن طلب العلم لا يشمل طلب الكتابة (الخط) ولا يقتضيه ، ثم أوردوا أحاديث يفهم منها منع النساء من تعلم الكتابة ، ولما لم يعترف لهم المحدثون بصحة شىء منها ، رجعوا إلى قياسهم فزعموا أن فى تعلمهن الكتابة مفاسد تقتضى كراهتها على الأقل، وقد رد رشيد على ذلك بالتذكير بحديث الشفاء بنت عبد الله ، قالت دخل علينا رسول الله صلى الله عليه وسلم وأنا عند حفصة رضى الله عنها فقال لى : ألا تعلمين هذه رقية النملة كما علمتها الكتابة ؟ رواه الامام أحمد والنسائى والطبرانى ، المنار فى الخامس من أغسطس ١٨٩٩ ، العدد ٢١ .

ووقف رشيد رضا موقفا مؤيدا لقاسم أمين عندما أصدر كتابه الشهير (تحرير المرأة) حيث تعرض الكتاب لهجوم شديد من العديد من القوى المحافظة ، وإن كان موقف التأييد هذا لم يمنعه من التحفظ على بعض الأراء الواردة بالكتاب وخاصة ما يتعلق بالحجاب ، فقد أبدى خشيته من أن يشجع قول قاسم أمين المتغربين على تعجل ما يشتهون من مشايعة الأفرنج فى عاداتهم ، وفيما يبدو فإن رشيد يتحفظ فقط خشية التغيير المفاجىء ، لكنه يقبل وجهة نظر قاسم والدليل على ذلك قوله « ما كل ما

يعلم يقال وأنه ينبغى لمن يكتب فى الاصلاح أن يجعل الكلام عن المسائل التى لا يطلب العمل بها فى الحال » .

كيف نربى أولادنا ؟

يسخر رشيد رضا من فريق من الناس ينظر إلى تربية الأطفال بشىء من التعالى وكأن صغر السن دليل على قلة الشأن ، بينما هى فى نظر مفكرنا « المسألة الأساسية فى حياة الأمة ، فمن لا يكترث لها لا يكترث للأمة كلها مهما ثرثر وتشدق فى الكلام عليها » المنار فى ١٨٩٩/٥/٢٠ ، العدد ١٠ .

ورشيد فى هذا الوعى يعبر عن صدق إدراكه للمهمة التى أخذها على عاتقه ، فالمفكر الذى يجعل همه الأساسى ، بناء الأمة ، يدرك تمام الادراك أن هذا البناء لبناته الأولى هى تربية الأطفال ، ولعل هذا يفسر لنا كيف ولماذا جعل أفلاطون عملية إعادة بناء المجتمع الأثينى كما تمناه تبدأ من الشهور الأولى فى حياة الإنسان ، بل أنها ـ فيما رأى تبدأ قبل ذلك ببناء الأسرة بناء سليما .

من أجل هذا نجد رشيدا يبدأ حديثه فى تربية الأطفال قبل أن يولد وذلك بتوجيه الاهتمام إلى أهمية العناية بالأم فى حالة الحمل على أساس « أن لأحوال الأم الجسدية والنفسية أثرا فى نمو الجنين واستعداده » . المنار فى ١٨٩٩/٣/٨ العدد الثانى ، ووصلت عناية رشيد بالفترة الأولى أن فصل القول تفصيلا فيما يجب عمله بعد فصل الرضيع من أمه بعد الولادة وما يتعلق بذلك من عمليات تنظيف وتطهير وإرضاع .

وهو يذكرنا بقوله تعالى : (والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون) ، مستنتجا من هذا القول الكريم أن الطفل إذا كان يأتى بتصرفات خاصة فى سنواته الأولى إلا أنها فى عمومها تصرفات فطرية بحتة تتم بلا وعى مثلما يحدث بالنسبة للحيوانات إذ تسعى إلى مأوى أو طعام أو تهرب مما يخيف أو تسعى نحو ما يلذ « لكن التمييز بين النافع والضار ووعى الخطاب والاعتبار به إنما يتم فى بضع سنين » حددها فقهاء الإسلام بأنها سبع سنوات . « ويتوهم كثير من الناس أن الابتداء بالتربية يكون من هذا الوقت ، وهو خطأ لا يحتمل الصواب ، والحق ..... أن التربية تكون منذ الولادة أو الحمل » ، وهو لا يعنى بالتربية فى هذه الفترة (التربية الجسدية) وحدها وإنما ـ التربية بأنواعها الثلاثة ـ الجسدية والنفسية والعقلية . المنار فى ١٨٩٩/٤/١٥ ، العدد السادس .

كذلك ينبه رشيد إلى خطأ البعض ممن يتصورون أن دماغ الطفل لا عمل له فى أول أطوار حياته ، مما يستتبع تربيته عقليا فى هذه الفترة ، بينما يؤكد مفكرنا « فالعناية بتربية جسد الطفل عناية بتربية عقله . . . فالمعاملة التى يعامل بها الوليد من أول نشأته هى بمنزلة الأساس لأخلاقه وملكاته وعاداته ومدركاته ، لكن الغافلين يرون البناء الرفيع ولا يتفكرون فى أنه قائم على أساس خفى فى الأرض وأن ثباته وقوته بذلك الأساس » .

وإذا كانت هذه (مجالات) للعملية التربوية ، فما هى الطريقة التى يجب أن تتم بها ؟

طريقة التعليم : التعليم بالعمل :

ربما يتصور البعض أننا إذ نعنون هذا الموضوع بذلك المبدأ ، فإنما نلبس القديم لباسا جديدا من صنع فكر معاصر ، والحق أن الأمر ليس هكذا تماما ، فإذا كان مبدأ (التعليم بالعمل) شعارا معاصرا ، فمن العجيب أننا نجده هكذا بالنص عنوانا لمقال محمد رشيد رضا فى الجزء الثانى من المجلد الثانى من المنار ١٨٩٩/٣/٨ ، وإذا كان هناك من يغرم بأن يحرم مفكرينا من مظهر إبداع وابتكار ، فيلمح بترجيح أن يقول رشيد ذلك ترديدا لرأى غربى أطلع عليه فى هذه الفترة فإننا نقول : ليس هدفنا هو إثبات أفضلية وأسبقية ، وإنما غاية ما نريد تأكيده أن الوعى إذا كان قد توافر بمثل هذا المبدأ ، فكيف نظل حتى الآن ، وبعد انقضاء تسعين عاما دون أن تعرف مدارسنا الطريق إلى تطبيقه وتنفيذه ؟

ويستشهد رشيد بما جاء فى الحديث الشريف : (من عمل بما علم ورثه الله علم لا يعلم) على أساس أن الممارسة والخبرة من شأنها أن تفتح آفاقا جديدة أمام المتعلم ، ويؤثر عن الإمام على كرم الله وجهه أنه قال : (يهتف العلم بالعمل فإن أجابه ، وإلا ارتحل) . وقد أخذ الإمام هذا الأثر من مفهوم الحديث ، وقد علق مفكرنا على هذا بقوله : « وغاية ما انتهى إليه الباحثون فى فن التعليم أن الأعمال هى التى تطبع ملكات العلم والعمل فى النفوس ، وأن المسائل العلمية التى تعرض على العقول عن طريق السمع مرة أو مرات لاتكاد تثبت ، وإذا ثبت بعضها ، فإنما يكون كآلة موجودة فى بيت رجل لا يحسن استعمالها بخلاف ما إذا عرضت المعلومات بأعيانها وأمثلتها عند الكلام عليها وكلف المتعلم أن يستعمل علمه ويطبقه على المعلومات » .

ونظرا لهذا الارتباط الوثيق بين العلم والعمل ، تصبح المسئولية كبيرة بالنسبة لمن يتولون أمر التربية وأمر التعليم ، وذلك أن العلم الصحيح والمعرفة الواعية تسهل الطريق إلى سلوك الطريق العملى القويم ، ومن هنا تبرز خطورة المعلومات الناقصة والمعرفة غير الصحيحة حيث يمكن أن تؤدى بإناس إلى مهاوى الانحراف « فثبت بهذا كله أن مبدأ ما حل بالشعوب الإسلامية من التأخر والانحطاط ، إهمال العلماء وظائفهم فى الرشاد والتهذيب والداء وإنما يشفى بإزالة علته وسببه . . ولذلك جعلنا من مقاصد جريدتنا الأولية بيان تقصير العلماء وأسبابه والبحث فى العلل التى أفسدت التعليم وحالت بين المتعلمين وبين غايات العلوم والفنون التى يتدارسونها ومزج هذه المباحث بلوم العلماء تارة وعلى الإصلاح تارة أخرى » المنار فى ١٨٩٩/٣/٢٥ العدد الثالث . . .

وبعد :

فلأن المسألة التربوية تعتبر قضية مركزية فى فكر وجهود محمد رشيد رضا ، فإنها تعسر على الاستغراق من خلال هذا المقال وحده ، الأمر الذى نأمل معه أن نستكمله فى مناسبات أخرى .

الاتجاه الليبرالى فى الفكر التربوى عند أحمد لطفى السيد*

لايذكر اسم أحمد لطفى السيد إلا مقرونا بصفة « أستاذ الجيل » ، حتى لو أننا ذكرناها منفردة ، فاغلب الظن أن القارىء لها سيعرف أنها من غير شك تشير إليه ، وليس هذا الاجماع على أستاذية لطفى السيد إلا لأنه كان بالفعل يتمتع بالكثير من المهارات الأساسية التى تجعل من الانسان أستاذا يترك الكثير من البصمات على شخصية العديد من التلاميذ.ومن أجلى مظاهر أستاذيته ، احتفاؤه المستمر بتلك العملية التى نبنى بها البشر ، وهى التربية والتعليم ، ولم يقف الأمر عند حد الاهتمام والتقدير ، وإنما زاد على ذلك بأن كتب المقالات المتعددة التى يثبت استقراؤها ، أنه كان أحد الرواد الأوائل فى الفكر العربى الحديث .

لقد توهم الكثير من الناس أن العقلية العربية قد نضب معينها بعد الغزالى وابن خلدون وغيرهما من أئمة الفكر التربوى العربى ، فإذا بهذه العقلية تثبت على يد رفاعة الطهطاوى ومحمد عبده ولطفى السيد ، أنها لم تصب بالعقم ، وإنما المسألة مسألة ظروف ضعف واستبداد واستغلال أحاطت بالمجتمع العربى فى القرون السابقة مما كان يستحيل معه أن نرى تأليفا وابتكارا وإبداعا ، أما وقد بدأت هذه الظروف فى التغير فى الاتجاه العكسى ، فقد كان طبيعيا أن نرى لهذه العقلية ثمارا فكرية تستحق الكثير من الاحترام والتقدير ، ومن هنا كان اهتمامنا بأن نبرز فى الصفحات التالية بعضا من هذه الثمار ، كما تمثلت فى بعض كتابات استاذ الجيل التى كان ينشرها على صفحات (الجريدة) وهى الصحيفة التى كان يرأس تحريرها ، وكان بدء ظهورها فى عام ١٩٠٧ كتعبير عن حزب ظهر فى مصر فى تلك الفترة باسم حزب (الأمة) الذى كان تجمعا من كبار الملاك الزراعيين .

---

* نشرت بالكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس الذى يقوم المؤلف بإصداره وتحريره منذ عام ١٩٧٣ ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، المجلد العاشر ، ١٩٨٥

ظروف العصر :

عندما يقع بلد من البلدان فى حبائل الاستعمار بصوره المتعددة ، تصبح القضية الأولى التى تشغل أذهان الجميع هى قضية التحرر الوطنى ، ورغم أن هذا التحرر ينبغى أن يتم عن طريق التحرر الاقتصادى ، وإلا أصبح الاستقلال شكلا بغير مضمون ، ومجرد واجهة زائفة ، إلا أنه من العبث أن يطالب شعب بهذا وهو بعيد عن السلطة ، ومن هنا تكتسب قضية التحرر وجها سياسيا بالدرجة الأولى عند الشعوب المستعمرة ، وهذا هو ما حدث بالنسبة للمجتمع المصرى عندما داهمته قوات الاحتلال البريطانى سنة ١٨٨٢ ، فمما لا شك فيه أن الوجود العسكرى للاستعمار البريطانى لم يتم إلا بعد أن أصبحت الهياكل الرئيسية فى الاقتصاد المصرى فى أيدى الرأسمالية الأجنبية بحيث يمكن القول بأنه كان نتيجة حتمية لهذا الوضع ، ومع ذلك فقد شعر زعماء الحركة الوطنية أن الحصول على الاستقلال السياسى هو فى مقدمة الآمال والأمانى التى ينبغى أن يقودوا الشعب إلى تحقيقها ، وأن السلطة لابد أن تعود إلى الشعب دون أن تكون وراءها وصاية معينة أو نفوذ خاص .

ولم يكن الفكر الاشتراكى فى تلك الفترة قد أصبح له من الذيوع والانتشار والقوة ما له الآن وخاصة فى البلدان العربية ، وإنما العكس هو الصحيح ، فقد كانت النوافذ قد فتحت على مصراعيها لتفد منها الثقافة الغربية ، وكان الاتجاه الغالب عليها هو الاتجاه الليبرالى الذى بدا للكثيرين فى مصر أملا يتطلعون إلى أن يرونه يغلب على جميع جوانب المجتمع المصرى المختلفة ، من هؤلاء ، أحمد لطفى السيد الذى نشأ فى أحضان طبقة الرأسمالية الزراعية المصرية الوليدة ، أو طبقة الأعيان ، كما كان هو يسميها ، وكانت هذه الطبقة ترى أنها أولى وأحق بالاستئثار بالسلطة والحكم لأنها ـ كما كانت تدعى ـ صاحبة المصالح الحقيقية لأنها نبت المجتمع المصرى وليست دخيلة عليه مثل الأتراك ، ولما كانت خبرات هذه الرأسمالية المصرية مع الأتراك تحفل بالآلام والمآسى لطول ما عاناه الشعب من استبداد حكمهم وما كان عليه من جمود وفوضى ، بينما لم يكن رصيد الاحتلال الانجليزى مع هذه الطبقة مماثلا ، وجهت جام غضبها إلى الواجهة المحلية للحكم فى مصر ، وعلى رأسها الخديو فى الوقت الذى تعلم فيه أن السلطة الحقيقية هى للاحتلال ، بل وأدى الأمر بها إلى مسالمة الاحتلال ومهادنته ، واعتبر لطفى السيد ذلك نوعا من التعقل والتبصر .

معنى الحرية :

والذى يقرأ كتابات لطفى السيد ، سيلمس اتجاهاته الليبرالية التى تكاد تتخلل كل سطر منها ، وأهم ما يمكن أن يشير إلى ذلك ، مفهومه عن الحرية ، ويروى فى هذا الصدد ما حدث لأحد الفلاسفة اليونانيين عندما وقع فى الرق وساقوه إلى سوق العبيد ليبيعوه فيها فأخذ ينادى : (من يبغ أن يشترى له سيدا) ذلك أن الحرية جزء لا يتجزأ من طبيعة الانسان ولأنها معنى من المعانى اللازمة له ، لاينفك عنه مطلقا ، ومهما عطلت آثار الحرية ، فمنع الحر من عمل ما يريد ، كأن كمّ فوه فلا ينطق ، وشد وثاقه فلا يبطش ، وقيدت رجلاه فلا يسعى ، فإنه فى هذا كله لايزال حرا حائزا جوهريته « خلقت نفوسنا حرة ، طبعها الله على الحرية ، فحريتنا هى نحن ، هى ذاتنا ، ومقوم ذاتنا ، هى معنى أن الانسان إنسان ، وما حريتنا إلا وجودنا ، وما وجودنا إلا الحرية » (الجريدة فى ١٩١٢/٥/١) .

ومن بين أنواع الحرية المختلفة ، يركز لطفى السيد حديثه على نوعين منها فقط ، وهما الحرية الشخصية والحرية السياسية ، فالحرية الشخصية هى القدرة على العمل والترك ، أو بمعنى آخر ، هى أن تعمل ما تشاء بشرط ألا تضر بالغير ، وأما الحرية السياسية ، فهى أن يشترك كل فرد فى حكومة بلاده اشتراكا تاما كاملا ، وهذه الحرية السياسية بالذات « هى الكل فى الكل » كما يقول لطفى السيد صراحة بحجة أنها هى الضمان الوحيد لنا فى التمتع بفضل الله علينا ونعمة وجودنا ، وأعز هبة على أنفسنا هى حريتنا .

مظاهر الاستبداد فى عهد الاحتلال كدافع لليبرالية :

وقد أجال لطفى السيد النظر فى الأوضاع السياسية والاجتماعية لمصر فى عهد الاحتلال فيما قبل الحرب العالمية الأولى فرأى فيها من مظاهر الاستبداد ما جعله يعتقد أن التوجيه الليبرالى هو خير علاج لها ، ووجه الاستبداد فى نظام الحكم فى مصر فى ذلك الوقت هو قيامه على نظرية (الحكومة الشخصية) ، أى الحكومة التى تقوم على إدارة الفرد الواحد ، ومن هنا فهى لا تستمد وجودها إلا من أصل واحد ، هو ما يسميه لطفى السيد ، (عبادة البسالة) أى عبادة القاهر ، وما يجتمع حول تلك العبادة من الأوهام التى تتجسم فى رؤوس الناس فيعبدون الملوك والسلاطين ويخشونهم

ويقدسونهم ، فكأن الملوك بهذا التقديس آلهة وأنصاف آلهة ، أو على الأقل أشخاصا كبارا ممتازين بهبات روحانية تجعل لهم الحق فى استعباد البشر .

وإذا كانت الحكومة الشخصية هى أخس أشكال الحكومات لأنها لاتستمر فى أمة إلا باستمرار صفات الذل والعبودية فى قلوب أفرادها ، فمن غير المعقول أن يرجى منها أن تنهض بحالة الأمة الأخلاقية والعلمية فتؤهلها بذلك إلى الحكومة النيابية ، أما الحكومة التى تعرف حدودها ـ وفقا للمعايير الليبرالية ـ فهى التى تقوم بوظيفتين فقط : الأولى ، حماية الوطن من العدوان الخارجى ، وحماية الأفراد بإقامة العدل فى الداخل .

أما كيف كان النظام الحاكم فى مصر يقوم على هذه النظرية ، فإن ذلك يتضح من حصر الحكومة فى شخص الخديو ووزرائه ومن ورائهم سلطة الاحتلال الانجليزى تحركهم كيفما شاءت ، والشعب نفسه ليس له من الأمر شىء ، ونظرا لما كان عليه هذا النظام من استبداد ، فقد كانت الحكومة تنظر بغير الارتياح إلى الشعب وهو يتحلل من غفلته عن المطالبة بحقوقه لذلك كانت تضع العقبات فى طريق تقدمه ، وتحول بينه وبين العلم الصحيح الذى يذهب من قلوب الأفراد الخوف من الحاكم المطلق « تجزى فى سياسة الأمة على قاعدة دفع المسئولية الظاهرة ، لا جلب المنفعة الصحيحة ، وبالجملة مادام أن بقاء الحكومة الشخصية رهن ببقاء غفلة الأمة عنها ، فهى بدافع حفظ الوجود الذاتى تسعى جهدها فى بقاء هذه الغفلة فى مستوى ثابت . . . » (صفحات مطوية ، المقتطف ، القاهرة ، ١٩٤٦ ، ص ٤١) .

وإذا كان المقياس الذى تقاس به درجة تمدن الحكومات وقربها من الحرية أو الاستبداد هو (نظمها) ، فإن نظم الدولة فى ذلك الوقت كانت نظما بيروقراطية مبنية على الاستئثار بالسلطة من قبل الحاكم ، وكلها على ما كان فيها من مسحة القانون ، تشف دائما عن إرادة الحاكم وأن إرادته فوق إرادة الشعب وفوق القانون ، ويذكر لطفى السيد أمثلة عديدة لشيوع روح الاستبداد فى النظم الإدارية والقضائية والنيابية :

فإذا أخذنا على سبيل المثال من القوانين الادارية ، قانون العمد والمشايخ فى ذلك الوقت ، نجد أن تعيينهم كان قبل ذلك بالانتخاب ، ولا سبيل للدولة عليهم إلا بالعزل فإذا بهم بعد ذلك يعينون من قبل الحكومة ، وكذلك فى قوانين القضاء ، نجد أن القانون ـ كما رأى لطفى السيد ـ كان حسنا ومعقولا كافلا للقضاة ما ينبغى لهم من

الضمانات حافظا لاستقلالهم هم ووكلاء النيابة عن السلطات الادارية ، لكنه بعد فترة من الوقت لم يسلم من جنايات السلطة الحاكمة بفضل تصرفات سلطات الاحتلال ، ووجه الجناية هنا أن كل قاض فى المحاكم كان لاينقل ولا يعزل ، فخنق هذا الامتياز قبل أن ينفذ فى المحاكم الابتدائية وصار القاضى فى يد وزارة العدل تنقله كما ينقل الجندى من معسكر إلى معسكر من غير أن تلاحظ فى أوامرها أحواله المعاشية وإرادته الذاتية » وكأن القاضى عندها خادم أو مستخدم ليس له أمامه إلا الطاعة مادام فى خدمتها ، كما كان يشترى أحد الناس فى الأسواق الرومية عبدا يعلم أولاده الفلسفة » (صفحات مطوية ، ص ١٢٩) .

والذى جعل لطفى السيد ينظر هكذا إلى أمر مثل هذا نراه اليوم أمرا طبيعيا وعاديا هو تلك الصورة التى كانت عليها السلطة من قبل ، فالسلطة كانت غريبة عن الشعب المصرى طوال قرون عديدة من الزمان ، ولم يقف الأمر عند حد غرابتها ، وإنما الأدهى والأمر من ذلك سعيها المتصل فى قهر الشعب وإغفال مصالحه وحاجاته واستغلاله استغلالا بشعا ، ومن هنا كانت تلك الدعوة إلى عدم تدخل الدولة فى نقل وعزل القضاة .

كذلك إذا نظرنا إلى ما كان موجودا من هيئات نيابية مثل مجلس شورى القوانين والجمعية العمومية ، فسنجد أن الشارع قد أظهر رغبة شديدة فى ألا يجعل لها وجودا حقيقيا ، بل جعلها هياكل مجردة عن مادة الحياة ، وأظهر بالنصوص مقدار عدم احترامه لإرادة الشعب كما ظهر خوفه منها وعدم ثقته بها بارزا فى كل سطر من سطور القانون ، فكأن القانون بذلك قانون حظر عما يتوهم أنه مباح لا قانون تشريع وانشاء حقوق للشعب على الحكومة كما يفهم من معنى مثل هذه القوانين ، فإذا تركنا القانون ، وترقبنا عن كثب طريقة العمل به ، وجدنا أن أعضاء هذه المجالس أنفسهم كانوا يحتاجون إلى رضا الحكومة عنهم حتى ينالوا حظوظهم هم أيضا من الرتب والنياشين التى كانت الحكومة توزعها بسخاء كل عام .

وحظيت مجالس المديريات باهتمام أكبر من لطفى السيد ، ولا غرو فى ذلك ، فهى أدوات السلطة الحاكمة فى الأقاليم ، وهى ألصق بجماهير الفلاحين مما يجعل منها مطمعا لتطلعات أبناء الرأسمالية الزراعية الذين حصلوا على قسط وافر من التعليم ، ولكن هذه المجالس هى الأخرى كانت مصابة بداء التسلط والاستبداد من

المستويات العليا من الدولة وخاصة الاحتلال مما كان يشل أيدى المديرين فى كثير من الأحيان ويجعل منهم ـ كما جعل من الخديو ـ مجردين من الإرادة والاختيار .

ويذكر لطفى السيد فى مقال له (الجريدة فى ١٩٠٧/٣/٢٣) إنه رغم مرور نحو ربع قرن على انشاء هذه المجالس ، فإنها لم تقم بعمل ما للبلاد ، بل ويصرح بأن الشعب لم ير أية نتيجة تدله على أن الدولة تعتبره شريكا معها فى العمل ، والأدهى من ذلك أنه على قلة اختصاصات وصلاحيات هذه المجالس ، فإنها لم تستغلها الاستغلال الكافى ، وقصرت اجتماعاتها على نظر إعداد الأدوات اللازمة لتطهير الترع والموافقة على الاعتمادات الخاصة بها ، وكذلك الموافقة على إنشاء سكة زراعية ونحو ذلك .

آثار الاستبداد على المجتمع المصرى :

إن هذه الصور السيئة التى تظهر ما كان عليه نظام الحكم من استبداد ، كان لها أسوأ الآثار على المجتمع المصرى ، ولعل أهم هذه الآثار وأبرزها ، انعدام الثقة بين الحاكم والمحكوم مما شكل عقبة كبيرة حالت فى أحيان كثيرة بين البلدان وبين الجدية فى العمل مما يحقق التقدم المنشود ، والحق أن ذلك لم يكن نتيجة مباشرة للاحتلال فقط ، ذلك أن الشعب المصرى قبل ذلك حكم بقرون طويلة بنفس الطريقة من حيث استخدام القوة القاهرة ، ولم يكن للحكم العلمى فى أمره نصيب ، والحكم العلمى هو الحكم المنطبق على قواعد علم السياسة ، ونظرا لأن السلطة كانت ـ كما ذكرنا ـ أجنبية فقد كان الشعب فى غاية التحفظ والاحتراس من أن يخلص لها إخلاصا حقيقيا ، كما كانت السلطة أبعد من أن تستحق ذلك الاخلاص .

ومع ذلك فقد كان الناس يضطرون إلى مصانعة الحاكم ، يستقبلونه بترحيب كاذب وقلوبهم تلعنه ، يظهرون له الطاعة بأقوالهم وأفعالهم ، ولكن قلوبهم عاصية كارهة ، وأدى استمرار هذا قرونا طويلة وتوارثه عبر الأجيال المختلفة إلى إفساد كثير من الأنفس ، وضياع الحرية العقلية والشجاعة الأدبية ، وتوج هذا بضعف الثقة بين الحاكم والمحكوم ، ومن هنا كان شيئا عاديا أن ترى العائلة المصرية ـ رجالا ونساء ـ تبكى إذا أصاب الاقتراع أحد أبنائها للخدمة العسكرية ، ولم يكن ذلك عن جبن كما يوحى ظاهر الأمر ، وإنما هى عادة أهلها فى تلك الفترة عدم الثقة بالسلطة والاعتقاد بأن التجنيد هو فى مصلحة الحاكم دون المحكومين ، ولو كانت لهم قوة على الدولة يمنعون بها بنيهم لفعلوا ، ولئن سألت أحدهم لماذا تسعى على ابنك المجند ، لعبر

لك عن شعور مبهم لا يعرف مصدره ، فيقول إنها لوعة الفراق وآلام البعد المنتظر ، كل ذلك نتيجة الجفاء المؤدى إلى سوء الظن ، وكان الشعب فى ذلك صادق الحس بعد ما رأى كيف كان محمد على مثلا يجند الآلاف من المواطنين ويقذف بهم خارج الحدود فى سبيل مغامراته العسكرية ، وتتقطع الروابط والصلات بينهم وبين أهليهم سنوات طوال قد لاتنتهى ، ورأى الشعب أيضا ولمس كيف فعل مثل هذا الخديو إسماعيل ليبنى امبراطورية افريقية فى وقت كانت فيه بطون الناس خاوية وعيونهم يكاد يخبو نورها .

ويلفت لطفى السيد النظر إلى ظاهرة أخرى نتيجة ضعف الثقة ، إذ كان من الطبيعى كذلك أن نرى أكثر الناس فى القرى يجتهدون فى أن يحولوا بين متهم فى جريمة وبين اثبات التهمة عليه ، ولم يكن السبب فى ذلك ما تمليه عليه العصبية القبلية أو تفضيل الظلم على أمانة العدل ، بل هو اعتبار أن السلطة وممثلها لا يسعيان لمصلحة الشعب فيقف الناس خفية فى طريق أحكامها ولو تبين أن فيها حقا وعدلا .

وبالاضافة إلى ما سبق ، فإن هناك نتيجة ثانية لابد وأنك واجدها فى تلك الحكومات التى يستبد فيها بالحكم واحد ، ففيها لا يكون للفرد حياة ظاهرة ولا شرف معترف به ، إلا بالاضافة إلى شخص الحاكم وصاحب السلطان يشبعون فيهم شهوة السلطان بغض النظر عما إذا كانوا قد قاموا بأعمال تستحق ذلك أم لا ، ويظن هؤلاء أن ما منحوه من رتب ونياشين ، قد أضفى عليهم العزة والشرف المناسبين ، ومع ذلك فإن المتأمل فى سلوكهم مع هؤلاء الحكام يدرك أى هوان كانوا فيه . (الجريدة فى ١٩٠٨/٦/٨) .

إن هذا يؤدى بنا إلى النظر فيما تجره تلك النظم الاستبدادية من شرور ومفاسد أخلاقية استند إليها فى دعواه الليبرالية لاعتقاده بأن الحكم لو كان قائما على أسس ديمقراطية وموجها توجيها ليبراليا ، فما كان لهذا أن يحدث ، من هذه الرذائل ، ما كان شائعا فى المجتمع المصرى من رياء ، ونقصد به ما كان يقوم به البعض عندما يقول رأيه فى مسألة بعينها ولا يلبث أن يغيره من غير سبب إلا شغفه بارضاء عظيم ينتظر نفعه ويخشى غضبه ، أو اتقاء أن يعلن عنه أنه غير محب لوطنه لمجرد حريته فى القول أو تحاشيه من أن يوصف بقلة الذوق ومجافاة قواعد اللياقة ، وبالجملة يعنى لطفى السيد

ذلك الذى يتخذ رأيه قميصا يلبسه كلما كان متفقا مع (المودة) ويخلعه متى جاءت مودة جديدة يكره معها لبس ذلك القميص القديم .

ولطفى السيد لا ينتزع من الخيال صورة هذا الذى يصفه كما يصنع الشعراء ولكنه ينقل من الطبيعة صورة كانت قد شاعت فى الناس شيوعا لا يمكن السكوت عليه ، فقد كنت ترى أحدهم نصيرا لتحرير المرأة عند أشياع قاسم أمين ، نصيرا لحبس المرأة فى بيتها من يوم دخولها الى يوم مماتها إذا جلس فى مجلس ذواتنا الأقدمين أو اجتمع برفقة من الذين ينتسبون إلى علوم الدين ، يقول فى حضرة الشبان المتعلمين : ما لتعليم المرأة وعفافها ، وكيف يحرمون ما حلل الله للنساء من الزينة ، وما التبرج إلا معنى إضافى يحدده العرف فيختلف باختلاف الزمان والمكان وطبيعة التمدن ودرجته ، يقول أمامك ذلك بحدة مدهشة لا نظن معها إلا أنه أكثر غيرة على المرأة من قاسم أمين ، وأحرص على نشر مذهبه من فتاة تعلمت فى نيويورك أو فى باريس ، فإذا ضمه مجلس الشيوخ المحافظين ، قال : أعوذ بالله من هذه الفتنة ، ما سمعنا حين كان الناس ناسا أن المرأة يحل لها اللهو بآلات الطرب وهو محرم شرعا ، أو أن تبرز لغير محرم وهو محرم شرعا ، وتقرأ علوم الأفرنج وأقاصيص الغرام كما يقول طبقة الشبان الحمقى الذين لا يعنيهم أمر الدين ، ولا يفكرون حقيقة فى أمر الوطن بل كل رغباتهم أن يلاقوا من فتياتنا ما يلاقون من الفتيات الأوربيات حتى ينتهى ـ والعياذ بالله ـ إلى ظهورهن فى الملاعب والمراقص .

هذه الرذيلة الأخلاقية ـ الرياء ـ يستخدمها بعض الناس للنجاح فى الحياة ، وهى حقيقة وسيلة نافعة فى البلاد الاستبدادية التى يتوقف نجاح الفرد فيها مهما كان كفؤا على رضاء السلطان وأعوانه ، وأنه لا شىء يرضى السلطان إلا العبادة ، وما الرياء إلا ضرب من ضروب تلك العبادة ، فالذى يرضى بأن يبيع نفسه عبدا ليشترى بثمنها قوتا يعيش به ، يستبعد عليه جدا أن يكون حافظا للصورة التى خلقه الله عليها . . صورة الحرية ، وما مثل هذا الناجح بريائه إلا كمثل الذى ينجح فى الحصول على الثروة عن طريق السرقة ، فبئست الوسيلة وبئست الغاية .

أما فى البلاد التى يعتد فيها بالحرية الشخصية ، وصار كل فرد فيها آمنا على فوائد عمله من تعدى السلطان وأعوانه ، وحصل كل امرىء على النتيجة المناسبة لكفاءته ، فى مثل هذه البلاد يكون الرياء وسيلة عقيمة فى الغالب (الجريدة فى ١٩٠٨/١١/١) .

والشرف من الفضائل الأخلاقية التى قل من لايميل من البشر إلى ادعائها لنفسه ، فإن الحكم الاستبدادى استطاع أن يضعف هذه الفضيلة الى حد كبير لدى عدد من الناس مما ساعد على إضعاف كيان المجتمع المصرى ، فقد كثر من يدعى التعلق بالشرف ، وقل من يقيم من عمله دليلا على صحة دعواه ، ويلفت لطفى السيد فى هذا الصدد النظر إلى ما كان يخبره ويشاهده لدى أناس كثيرين كانوا عندما يتحدثون يختمون حكاياتهم بما يجعلهم فى عينك الرجال الصحيحى الفكر ، السليمى القلب الذين لم يخطئوا مرة فى تقدير وظيفتهم فى الحياة ولا فى تقدير فضيلة الشرف من أنفسهم ، ومع ذلك فقد يكون هذا الذى تجرى على لسانه مثل هذه الأقوال مديرا من مديرى الأقاليم الذى لا يرى غضاضة فى أن يقبل يد المستشار الانجليزى إشارة إلى أنه قد دخل فى عداد بنيه المطيعين أو خدمة الخاضعين الخاشعين ، وبطبيعة الحال لا تستطيع إلا أن تحكم بأن ذلك المدير إنما هو متنازل عن دعوى الشرف .

ويضع لطفى السيد يده على مظهر لا يذكره مصرى إلا ويشعر بما كان فيه فى عهد الاحتلال البريطانى من مهانة وذل ، ولكنه كعادته يرجع هذا إلى ما كانت عليه الدولة من استبداد ظانا أن مجرد الأخذ بأسباب الحرية السياسية بمفهومها الليبرالى كفيل بعلاج ذلك ، وان المصريين يمكن لهم أن يستمتعوا بذلك والاحتلال قائم ، وهو يذكر أوضاع الاداريين المصريين وماكانوا عليه من مهانة بالغة تملؤها الحسرة والألم ، فصحيح أن أبناء الرأسمالية الزراعية المصرية الناشئة هم الذين تبوءوا كثيرا من المناصب الادارية الرئيسية ، إلا أن سلطة الاحتلال لم تمكنهم من ممارسة نفوذهم وسلطانهم إلا بما يتفق وسياستها ، هذا بالاضافة إلى ما كان يلحقهم غالبا من إهانة المفتشين والمستشارين الانجليز لهم وإظهارهم أمام مواطنيهم بأن لا حول لهم ولا قوة ، وأنهم أداة تنفيذية لا أكثر ولا أقل ، ومن هنا جاء قول لطفى السيد : « نحن الآن من الحكومة كما يكون العبد من السيد ، لا شأن لنا معها إلا الطاعة المطلقة ولا علاقة لها بنا إلا أن تأمر بما يبدو لها ، متجافية عن استقراء رغباتنا ، لاهية عمدا عن مصلحتنا ، تاركة شكلها الاستبدادى ينخر فى تماسكنا الاخلاقى ويقطع أوصال تضامننا القومى ، سائرة بنا إلى حيث تشاء من الوقوف بالترقى العلمى عند حد محدود ، تحصر السلطة فى شخص واحد فى كل مصلحة فتخنق بذلك حرية موظفينا فى العمل وتبعدنا بذلك كله عن الاستقلال بحجة أننا غير أهل للاستقلال » (صفحات مطوية ، ص ٢٥) .

ويسوق لطفى السيد أمثلة واقعية تثبت كيف كان رجال الادارة الانجليزية فى مصر يعاملون الفرد المصرى والهيئات المصرية ، بل مجموع الشعب بأسره بمبدأ ثابت هو مبدأ احتقار المصرى أيا كان ولأى مناسبة ، فقد أصدرت مثلا وزارة الداخلية فى صيف سنة ١٩٠٨ تعليمات للمحافظات والمديريات جاء فيها أن صف الضباط يرقون فى المحافظات بأمر من الحكمدار ، وأما فى المديريات فتكون ترقيتهم بقرار تصدره لجنة مؤلفة من المدير أو وكيله والحكمدار ومندوب من الداخلية (مفتش انجليزى بالضرورة) لماذا ؟ لأن المدير مصرى دائما والحكمدار فى المحافظات انجليزى دائما ، وكانت الداخلية ترى على هذا أن الحكمدار الانجليزى حسن الذمة أهل للثقة دائما ، وأما المدير المصرى فغير أهل للثقة دائما ، وكفى بذلك دليلا حسيا على احتقار الحكومة للموظف المصرى ولو كان مديرا .

كذلك اعتادت الادارة الانجليزية ـ كلما أرادت تعيين قضاة من الانجليز ـ أن تقول أن القضاة المصريين أكفاء ، بيد أنه ينقصهم سلامة الذوق وحسن الذمة ، كنا نقرأ ذلك بين سطور تقارير لورد كرومر فى مواطن تبرير رأيه فى استخدام قضاة من الانجليز ، قضاة لا يعرفون لغة البلاد ولا عاداتها ليحكموا بين الفلاحين المصريين بقانون فرنسى الأصل واعتاد أشياعه أن يسكنوا النفوس لهذا النوع من التصرف بأن يقولوا إن الغرض منه ايجاد ثقة الأوروبيين بالمحاكم الأهلية حتى يمكن توحيد نظام القضاء فى مصر ، وبهذه الطريقة عين فى كل محكمة كلية قاض انجليزى ليكون مسيطرا على قلوب القضاة الوطنيين مراقبا على ذممهم ، شهيدا لهم أو عليهم أمام وزارة العدل التى كانت تدعى بصفة مستمرة أن القضاة أحرار مستقلون فى الوقت الذى كان الناس فيه يتناقلون قول أحد الرؤساء فى المحاكم المصرية لقاضيه الانجليزى : « أنا فى حمايتك ! ! » . فإلى هذا الحد وصل الأمر حتى بهذه الطائفة التى كان من المفروض أن تأخذ نصيبا عاليا من الاحترام والتقدير والاستقلال ؟

وينتهى لطفى السيد إلى القول بأنه يستحيل أن ينفع علاج فى ظل « الحكومة الشخصية » ، لأن الحكومة التى هذه صفتها ، وهى الفردية « هى التى وصلت بالشرق إلى هذه الحال السيئة ، فلا دواء إلا بتغيير شكل الحكومة من شخصية استبدادية إلى حكومة ديمقراطية بإرادة الأمة » .

الليبرالية طريق الخلاص :

وإذا كانت هذه هى صورة ما كان قائما من أوضاع سيئة تبرر اتجاه لطفى السيد إلى الليبرالية فى ذلك العهد ، فما هى صورة ما كان ينبغى أن يكون فى نظره حتى تتحقق هذه الليبرالية ؟

من الناحية السياسية ، فهو يقدم استقلال الفرد على استقلال الأمة « لا أنكر أن الاستقلال العام للأمة يقوى ملكة الاستقلال فى الفرد ، ولكن استقلال الفرد فى ذاته ، فى رأيه ، وفى عمله لايتوقف مطلقا على الاستقلال العام ، بدليل أنه يوجد فى كل أمة مستعبدة أفراد أحرار مستقلون (الجريدة فى ١٩١٠/١١/٣) . ولتوضيح هذا الرأى يروى لطفى السيد أن أحد المأمورين دخل عنده مرة مكفهر الوجه محمر العينين مستكملا لجميع علامات الغضب ، فأشفق عليه وظنه سيخبره بواقعة سطو ستقضى على شهرته بالنشاط والقيام بالواجب ، فلما سأله عما به أجاب بأن المفتش الانجليزى شتمه بأن قال له « يا حمار » . فلما قال له لطفى السيد « تحمل ومعلهش » ، انطلق هذا فى القول يظهر آيات عزته ويحتد فى ذلك ، فقال كاتبنا « إذن قدم استقالتك من هذه الوظيفة التى أهانتك آخر العمر كما تقول » . لكن الرجل جبن عن أن يفعل ذلك ، فابتسم لطفى السيد وقال : « إذن أنت جئتنى لأسليك على هذه المصيبة التى لاتملك نفسك لها رادا إلا بأن تعمل ما عملت أمامى فى السر انتقاما من ذلك الذى شتمك فى الجهر ، فهون عليك » .

ثم يذكر كاتبنا حادثة أخرى مشابهة اتفق له أن حضرها فى مديرية أخرى ، قابل حكمدار البوليس قادما من عند المفتش الانجليزى باكيا لأنه سبه ، فقال له لطفى السيد « إذا لم تستطع أن تغسل هذه الاهانة بالطرق المسموعة عن رجال السيف ، فاتق سبه بعدها بأن تخرج من وظيفتك احتجاجا على هذا القول الشائن ، فرد صاحبنا وهو مسترسل فى البكاء : « ولكنه هو الذى رقانى بالاستثناء ولى عائلة كبيرة كما تعلم » .

والغريب حقا أن كاتبنا على الرغم مما عرف به من رجاحة العقل وعمق التفكير الذى تفرضه ثقافته الفلسفية يضع السبب نتيجة هنا ، فهو يعلق على أمثال هذه الوقائع : « إن هذا الاستسلام الذى لمسه الانجليز ممن تقلدوا المناصب الادارية المهمة فى جهاز الحكم فى فترة الاحتلال هو الذى مكنهم من الاسترسال فى طرقهم

الوحشية حتى صار ذلك تقليدا من تقاليد الادارة استمر فى آثاره فترة طويلة » ، ذلك أن وقوع أفراد المجتمع تحت وطأة قوى البطش الاستعمارى هو الذى يوجد ويفرخ مثل هذه الأساليب وبالتالى فالعلاج هو فى القضاء عليها ، صحيح أننا لا نستطيع أن ننكر أهمية الخطوة التى يطالب ويلح عيها دائما بأنه كان من الضرورى بالنسبة لكل مواطن الا يرضخ لأى صورة من صور الاذلال ، إلا أن هذا لا ينفى ضرورة وأهمية القضاء على رأس الأفعى وعدم الاكتفاء بقطع ذنبها .

إنه لمن المستحيل لأمة أن تطلب الاستقلال أو تستحقه إذا ظل أفرادها على هذه الصورة التى ذكرنا بعضا منها ، وهى مشينة من غير شك ، ومن ثم فلطفى السيد يوجب تعليم الأفراد كيفية الاستقلال الفردى حتى يمكن بعد ذلك الحصول على الاستقلال العام للوطن ، وأحسن مثل فى الاستقلال الفردى كما يرى هو تعليم الحق والواجب ، تعليم حدود الحاكمين والمحكومين ، تعليم حدود السلطة وحدود الطاعة ، أو تعليم الانسان أنه انسان ، أو تعليم القانون والفلسفة فإن لم يكن ذلك النوع من التعليم ، فليكن التعليم بالقدوة الحسنة ، أى المثل الحسن وهو أن يثبت الموظف المصرى استقلاله بأن يأبى أن تحد حريته القانونية فى العمل أو يستقيل ، ويثبت الرجل من الأمة أنه يحترم الحاكم كما يحترم زميله ، إذا كثرت هذه الأمثلة ، وهى ـ مع الأسف ـ كانت نادرة « حصلنا على استقلال الفرد الذى هو بشير الاستقلال السياسى للأمة ، حصلنا عليه بقوة الطبيعة لا بقوة السؤال » .

والأمر الثانى ، فى تحقيق المجتمع الليبرالى يكمن ، فيما يقول لطفى السيد ، فى تحرير هذا المجتمع تحريرا ماليا ، ويبدو مدى وعيه بهذه الحقيقة فى إحدى مقالاته التى كتبها بالجريدة فى ١٩٠٩/١٢/٢١ ، حيث أكد فيها أن الغرض الأول من الاستعمار هو المكسب المالى وخاصة بالنسبة لانجلترا ، فمن يستقرىء أعمال الانجليز فى تلك الفترة وقبلها ، وطريقة انتفاعهم بمستعمراتهم ، يحكم من غير تردد أن الانجليز علموا أن وضعهم الطبيعى وعزلتهم الجغرافية وقصور أرضهم عن أن تغذى ساكنها ، يجعلهم مضطرين دائما إلى توسيع أملاكهم فى الخارج ليكسبوا متسعا من الأرض يصرفون فيه مجهوداتهم الزائدة عما يلزم لوطنهم ، وليتسلطوا على سكان المستعمرات ليجعلوهم زبائن لهم بالإكراه ، ويشترون منهم بالإكراه ويستخدمونهم فى مصالحهم والدفاع عن امبراطوريتهم بالإكراه .

كذلك أكد لطفى السيد أنه قد فات أوان فتح البلاد لمجرد الشرف العسكرى وإظهار البأس ونشر صيت ملك قادر أو قائد ماهر ، فات هذا الوقت وقلبت المدنية الجديدة وجوه الاستعمار وأغراضه ، فصار فى القرنين التاسع عشر والعشرين الوسيلة الوحيدة لترويج بضاعة كاسدة أو صناعة زائدة على حاجة الأمة المستعمرة ، فأيما بلد ضعيف يريد حماية نفسه من استعمار الانجليز له ، فلتكن أرضه مجدبة لاينبت زرعه ، ولا يجرى ماؤه ولا يشتمل فى طبقاته على مناجم المعادن المختلفة أو لا رجاء للاصلاح فيه . . مثل هذا البلد فى مأمن حقيقى من تطلع الانجليز إليه بأبصارهم والتطاول إليه بأيديهم ، ولئن ملكوه عن جهل بمنفعته ، لتركوه فى اليوم التالى راضين من الغنيمة بالإياب ، كما كان أمرهم فى جزر اليونان التى ملكوها وعانوا فيها المصاعب ثم تركوها . وأيما بلد خصبت أرضه ووفرت غلته أو استغنى عن الخصب الزراعى بالخصب المعدنى ، فإنه كان دائما مطمعا لأنظار الانجليز لاستعمارهم حتى تحين الفرصة لامتلاكه واستخدام أهله فى منافعهم تحت ذلك الستار ، أى اللون البراق ، ستار التمدن ، وهكذا يقول حكيم الشعراء :

وقد تنجو النفوس بأرض جدب ويهلك أهله البلد الخصيب

والذى نسيه لطفى السيد هنا هو أن الاستعمار قد يلجأ أيضا إلى استعمار بعض الأراضى التى لا خصب فيها من حيث المعادن ، إذ قد تكون لها أهمية استراتيجية كوقوعها فى طريق انجلترا إلى بعض مستعمراتها مثل جبل طارق وعدن .

كذلك يعترف لطفى السيد بأن التحرر المالى أول الطرق التى لابد منها حتى يمكن أن تتم لنا الحرية السياسية « فمتى أصبحنا غير مدينين ، أصبحنا أحرارا على الرغم من الاحتلال العسكرى والقوة القاهرة أو على الأقل حصلنا على الحرية المالية التى هى المحضر الأول للحرية السياسية » (الجريدة فى ١٩٠٩/١٢/٢١) .

بيد أن هذا التحرر يكاد يقتصر عنده على التخلص من الديون التى كانت تكبل الخزانة المصرية منذ عهدى سعيد واسماعيل ، ولم يمتد بصره إلى مايؤدى إليه أيضا تمصير الاقتصاد المصرى كله من تحرير واقتصاد « إذا كنا نستعبد اليوم لأننا مديونون ، فمن البديهى أنه كلما زادت ديوننا زاد استعبادنا ، وكلما خف الدين عنا خف نير استعبادنا على أعناقنا » ، ومن هنا دعا لطفى السيد كل من كان يملك مالا إضافيا أن

يشترى به أسهما من الدين المصرى حتى تقل أرقامه وتكثر الثقة فى مصر ويصبح للمصريين بالتدريج رأى فى حريتهم المالية التى كانت كلها فى يد أوربا .

والأمر الثالث ، يكمن فى تأكيد لطفى السيد من أن الحرية بدون رأى عام قوى يدافع عنها إذا اعتدى عليها ويعمق مفاهيمها وإبعادها لدى أفراد المجتمع حتى يحسنوا استخدامها لا يمكن أن تستمر طويلا ، ونحن إذ نقرأ هذا لكاتبنا ، فإن القاعدة الأساسية لذلك الرأى العام هى ، تربية سياسية تنشر الوعى وتعمقه حتى يتوافر للناس المعايير التى على أساسها يحكمون على ماهو خطأ وما هو صواب ، وتتعدد وسائط هذه التربية ، ويأتى فى مقدمتها الصحافة بصفة عامة وعند لطفى السيد بصفة خاصة ، ومن هنا كان دفاعه عن الصحافة المصرية التى حمل عليها اللورد كرومر حملة شديدة فى مجلس العموم لكثرة انتقادها للاحتلال وخاصة فى مجال التعليم حيث كانت تطالب بصفة مستمرة بنشره وتقليل المصروفات التى رفعتها سلطات الاحتلال لتعجيز معظم أبناء الشعب عن السعى إلى التعليم . وكان تعليق لورد كرومر على ذلك قوله إن الغرب غرب والشرق شرق ، وأن تعليم الأمم الشرقية (وكان يعنى مصر بالضرورة) تعليما عاليا من شأنه إيجاد القلاقل السياسية .

ويرد لطفى السيد بقوله إن الصحافة لم تحمل على الانجليز بشىء لم يعترف به لورد كرومر نفسه ، إنما قالت إن الادارة الانجليزية تقف فى سبيل العلم والارتقاء العقلى للمصريين والصحافة لم تخترع هذا القول ، بل اخترعه لورد كرومر ، إذ كان يشحن ميزانية المعارف بمئات الألوف ثم يبنى بها مدارس بنفقات باهظة ، بعضها يقع على نفسه قبل أن يتم بناؤه وبعضها كان ينعق فيه البوم .

وإذا كان الدستور فى رأى لطفى السيد هو الكفيل بتمتع المصريين بالحرية ـ وهذا ما نتحفظ عليه بالطبع حيث إن الحرية ليست مجرد نصوص تسطر على الورق ، وإنما هى أن يتملك أفراد المجتمع مقدراتهم بأيديهم أولا ـ فقد لفت النظر إلى أنهم لن ينجحوا فى طلبه إذا لم يتكاتف الرأى العام كله فى ذلك ، والرأى العام لن يكون مسموع الصوت ، قوى التأثير إذا نقص الأفراد الذين تتوافر لديهم الثقة بالنفس والاعتزاز بالذات ، وهذا هو ما كان ينقص الكثيرين فى أوائل عهد الاحتلال بفعل ما كان عليه الانجليز من تسلط وما أدت إليه الهزيمة سنة ١٨٨٢ من شيوع اليأس وقلة الثقة فى إمكان التغلب على الاحتلال إلى الدرجة التى كان الانسان فيها إذا ما دخل ـ

فى تلك الفترة ـ أى مجلس من المجالس فى دوار العمدة أو فى سراى وزير أو فى مكتب محام أو فى عيادة طبيب ، لا يسمع إلا نغمة معينة فى الأحاديث السياسية تسب ذاتنا وأمتنا ، نرمى أنفسنا بالضعف والعجز ، نرمى أخلاقنا بالفساد ، نرمى عاداتنا بالقبح ، نرمى رجالنا بعدم الثبات ، نرمى موظفينا بفساد الذمة حتى ليخيل للغريب أن من يقول هذا ليسوا مصريين .

ويبدى لطفى السيد فزعه من هذه الروح الانهزامية ، ملوحا بالآمال فيقول « كل شىء فى الملكات الانسانية تقوى بالتمرين والاعتياد ، الاستعداد مستحيل أن ينقص أمة بأسرها ، ولكن الذى ينقص الأمة هو تمرين ملكاتها ، وتعويد أفرادها على القوة والثقة بالنفس ، لا فرق بين البدوى فى شجاعته والحضرى فى جبنه ، إلا أن الأول معتاد على ملاقاة الموت كل يوم والثانى معتاد على الاتكال على البوليس ولا فرق بين العالم فى شجاعته الأدبية والجاهل فى ضعفه وعدم ثقته بنفسه ، إلا أن العالم قد علم بمقدار الحياة . . علم بأن الحقيقة هى أغلى ما تضحى له الملكات والراحة والحياة أيضا . . وأما الجاهل فلا يعرف طرفا من نفسه حتى يثق بها » (الجريدة فى ٢١/١١/١٩٠٨) .

فإذا كان الأمر كذلك ، فقد دعا لطفى السيد المصريين إلى ألا يصرفوا الوقت فى السخرية من أنفسهم لأنهم إذا اعتادوا ذلك فقدوا بالتدريج كل عامل من عوامل احترام الذات ولحقهم الفناء حتما « علينا أن نروض أنفسنا على أن يعتبر كل منا نفسه مخلوقا لحقوق يتقاضاها من هذا الوجود وواجبات يقوم بها لهذا الوجود ، اعتبارا ممزوجا بفضيلة التواضع التى هى مرآة لجميع الفضائل » (المرجع السابق) .

والطريق الرابع لتحقيق المجتمع الليبرالى يكمن فى التعليم ، ويكاد التعليم يكون من أكبر المحاور التى تدور عليها كثير من كتابات لطفى السيد ، ولا غرو فى ذلك ، فهو إنما يتابع منهج الشيخ محمد عبده الذى ذهب فيه إلى أن الإصلاح التدريجى هو خير وسيلة لانهاض هذا المجتمع والتخلص من الاحتلال ، وأن استخدام الثورة والقوة لايجدى ولا ينفع خاصة من شعب صغير أعزل يواجه قوة هائلة لا قبل له بها ، واعتبار التعليم هو الوسيلة الناجحة لإتمام الاصلاح المطلوب ، وهذا هو نفس المنهج الذى أثار الشيخ جمال الدين الأفغانى على محمد عبده فوصفه بأنه (مثبط) ، وانفصمت من أجله عرى التعاون والوحدة بين الاثنين ، فقد كان جمال

الدين الأفغانى لا يؤمن إلا بالطريقة الثورية لانهاض المجتمعات الإسلامية وانقاذها من براثن الاستعمار لأنه كان من العبث التفكير فى أى إصلاح تعليمى ومقدرات المجتمع فى أيدى الاستعمار ، كيف يمكن أن نعلم وهو يمسك فى قبضته اقتصاديات البلاد ؟ هل يمكن تسيير التعليم وجهة لاترضاها سلطات الاحتلال ؟ أليس من الأسلم أن نتخلص من هذا القيد الثقيل حتى يمكن أن ننطلق فى طريق التقدم ؟

الفلسفة الليبرالية فى التعليم :

ومظهر الليبرالية فى آراء لطفى السيد التعليمية نجده واضحا فى تأكيده على الحاجة إلى ألا تتولى الدولة كل مسئوليات التعليم ، وأنه بقدر ما يترك ذلك للسلطات المحلية وللجماعات والهيئات والأفراد ، كلما كان ذلك أدعى إلى حسن سيره وتحقيق أهداف الناس منه ، وإذا كان التعليم الأولى بالفعل قد اختصت بأمره فى عهد الاحتلال مجالس المديريات ، فإن لطفى السيد لم يكن يريد الاكتفاء بذلك ، بل طالب بأن يمتد هذا الاختصاص إلى التعليم الثانوى « إن خير الطرق وأقربها للوصول إلى هذه الغاية هو تسليم التعليم الثانوى مجالس المديريات واعطاؤها حق ضرب الضرائب الاضافية للانفاق عليه بشرط أن يكون أهليا ، أى لا يخضع إلا إلى اللوائح العمومية ، وقوانين التعليم التى تضعها الحكومة بالأوامر العالية ، ولكنها لاتكون مقيدة بقرارات نظارة المعارف ومنشوراتها » . (الجريدة فى ٢١ مايو سنة ١٩٠٨) .

وقد تقدمت بالفعل لجنة من مجلس شورى القوانين سنة ١٩٠٨ بطلب توسيع اختصاصات مجالس المديريات حتى تكون لها إدارة التعليم الأهلى الأولى والابتدائى والثانوى ينفق عليه من الضريبة الاضافية التى أجاز القانون لهذه المجالس جمعها والانفاق منها على التعليم ، وقد رفضت الحكومة ذلك قائلة إنه لا بأس من أن ينفق من الضريبة الاضافية على التعليم الأولى أى تعليم الكتاتيب لأنه هو الضرورى لأفراد المجتمع ، وأما التعليم الابتدائى والثانوى ، فإنهما إن لم يكونا من الزخرف ، فليس أحدهما ولا كلاهما من حق الفقراء ! ! أمة تطلب من حكومتها نظاما يكفل لها أن تتعلم بمصروفاتها فتأبى عليها الحكومة ذلك ، فلا هى تقوم بالتعليم حق القيام ولا هى تسهل السبل للأمة لتعمل بنفسها مالا تريد الحكومة أن تعمله لها .

ويبدى لطفى السيد مخاوفه من هذا الأمر ، فكأن الحكومة تريد أن تحتكر التعليم لنفسها ، كأنه إدارة البوليس أو أداة الدعوى العمومية أو تصريف المياه وقسمته بين

المتفعين أو إقامة العدل بين المتقاضين ، أو عقد معاهدات تجارية أو تعبئة الجيوش للقيام بأعمال حربية ، فهذه فقط ـ كما يرى مفكرنا ـ هى المجالات التى ينبغى على الحكومة أن تعمل بها أما ما عدا ذلك ، فليس لها عليه من سلطان . « إذا كانت الحكومة لاتزال تعترف بأن مصالحها الحكومية البحتة لم تصل إلى التقدم المطلوب ، أليس الأولى بها أن تترك الأمة تساعدها فى التعليم العام على نفقاتها الخاصة من غير أن تكلفها شيئا غير المراقبة العامة إن أرادت ، (الجريدة فى ١٩٠٨/٥/٣٠) .

ولاشك فى أن هذا الذى يطالب به لطفى السيد إنما يناسب الأغنياء الذين يملكون نفقات التعليم ومن ثم فهم يريدون أن تترك لهم الحكومة (الأمر) ليدبروه بأنفسهم ، لكن ماذا يعمل الفقراء الذين لا يملكون هذه النفقات ، هل هؤلاء هم الذين تدبر لهم الحكومة أمر التعليم ؟ وبالتالى يصبح لدينا نمطان من التعليم ، أحدهما للفقراء والآخر للأغنياء ، فهل يمكن أن يعبر وضع كهذا عن ديمقراطية حقيقية ؟

وإذا كان البعض قد عبر عن مخاوفه من أنه إذا أسلمت الدولة مقاليد الأمور فى التعليم إلى السلطات المحلية ، فسوف ينخفض مستوى التعليم ولا تقدم خدماته بمستوى يكفل حسن سير العمل التعليمى وينجرف فى تيار الأهواء والأغراض الشخصية لاعضاء هذه المجالس المحلية ، فإن لطفى السيد يرد على ذلك بلفت النظر إلى ما كانت تقوم به بعض الجمعيات الأهلية بالفعل فى نشر التعليم كالجمعية الخيرية الاسلامية وجمعية العروة الوثقى ، وجمعية الأعمال المبرورة ، وجمعية التوفيق القبطية وجمعية المساعى المشكورة ، فقد كانت معظم مدارس هذه الجمعيات على مستوى راق مما شد إليها جمهور كبير من الأهالى ، إنه لمن العبث ـ فيما يرى ـ الاحتجاج بما قد يرتكبه الأهالى من أخطاء فى القيام بأمر التعليم ، فإن كل مبتدىء يتخبط حتما فى العمل الذى يبتدىء فيه ويرتكب غلطات تكون نتيجتها تعليمه طرق النجاح وتمرينه على وضع كل شىء فى موضعه الصحيح ، وإذا انتظرنا بالأمة عشرات السنين ، فلن تزيد شيئا مادامت بعيدة عن الأعمال التى تظهر الكفاءة .

والأمر لا يقتصر فى نظر لطفى السيد على ترك شئون التعليم للادارات المحلية والجمعيات الأهلية ، وإنما يطالب كذلك هذه الجمعيات بألا تسير فى تعليمها وفق الطرق والمناهج التى وضعتها الدولة ، فوزارة المعارف فى تلك الفترة كانت كغيرها من

الوزارات تهتدى بمصالح الاحتلال وأهدافه ، وكانت أهدافه ومصالحه تتطلب الاقتصار على تعليم عدد كبير من الناس أولويات القراءة والكتابة فقط ، ثم تعليم عدد بسيط جدا تعليما ثانويا ، وأقل من هذا العدد تعليما عاليا إلى الدرجة التى تكفى العدد اللازم من الموظفين الذين تحتاج إليهم مصالح الحكومة ، على أن يصاغ هذا التعليم ويقوم بطريقة تقتل كل إمكانات الابتكار والقدرة على تحمل المسئولية والاستقلال فى التفكير والشجاعة الأدبية والروح الوطنية .

ونظرا لأن الدولة كانت تشترط الحصول على شهادة معينة للالتحاق بوظائفها ، ونظرا لأن الأجانب كانوا يحتكرون الأعمال الاقتصادية المختلفة المهمة ، فقد سارت المدارس الأهلية وفق برامج ونظم المدارس الرسمية حتى يمكن لها أن تعطى نفس الشهادات ، وإلا فلن يقبل عليها أحد بعد أن أصبح التعليم من أجل الوظيفة هو فلسفة التعليم فى البلاد ، ويتساءل لطفى السيد : ماعذر الجمعية الخيرية الإسلامية وجمعية التوفيق القبطية والعروة الوثقى والمساعى المشكورة فى المنوفية والأعمال المبرورة فى الفيوم ، ما عذر هذه الجمعيات المصرية أن تتخذ مناهج الحكومة قرآنا لا تغيير فيه ولاتبديل ؟

إذا كانت هذه الجمعيات المصرية لا غرض لها إلا مساعدة الحكومة كذلك فى إعداد الموظفين بها ، فقد كان ذلك خطأ كبيرا لأن متخرجى المدارس العالية قد صاروا أكثر عددا مما يلزم لوظائف الحكومة ، وإذا كانت لاتريد ذلك ، بل تريد أن تعمل الخير بالتعليم ، فلم يكن هناك خير فى هذا التعليم الذى لاغرض له إلا التكثير من عدد المتعلمين تعليما قد ينفع الحكومة ولكنه لا ينفع العلم والمجتمع ، أما إذا كانت تريد تعليم الناشئين لانماء عقولهم وقدراتهم حتى يستعدوا ليكونوا رجالا مصريين قادرين على النجاح فى معترك الحياة الشخصية والاجتماعية ، فإن من المؤكد ـ كما يقول لطفى السيد ـ أن الطريقة التى سلكتها ليست هى التى تحقق ما يقصدون .

جانب آخر يبين من خلاله لطفى السيد عقم التعليم الحكومى وخطورته ، وهو أن الحكومة متى كانت هى المعلمة ، كان من الضرورى لها توحيد برامج التعليم فى جميع المدارس ولجميع الطلاب ، فهى تسوق الشاب الذكى مساق الشاب الغبى ، وتقرن النابغة بالأبله ، كأنما وكلت إليها الطبيعة أن تقف بذكاء الذكى عند غباوة الغبى ، ولا ينتج من ذلك إلا ندرة النوابغ بين المتعلمين ، وهو لا ينكر أن هذا العيب

يكاد يكون عاما حتى فى المدارس الحرة : « إلا أنه فى مدارس الحكومة أكثر ملاحظة ، لأن تلاميذها فى تعليمهم أشبه بعساكرها فى تعليمهم يأتى هؤلاء الحركات العسكرية على طريقة واحدة سواء فيهم القوى والضعيف ، كما يأتى أولئك يسردون دروسهم على نغمة واحدة وبعبارة واحدة تقريبا ومعلوماتهم على اختلاف استعدادهم سواء » (الجريدة فى ٢٤ من ديسمبر سنة ١٩١٣ ، العدد ٢٠٦٢) .

وإذا كانت التربية والتعليم ليست شيئا آخر إلا « إنماء ملكات النشء » وتسليحهم للمزاحمة فى معترك الحياة فى العصر الذى يعيشون فيه وعلى نسبة استعداد كل منهم » ، فإن الطلاب إذا سيقوا إلى الدرس سوقا واحدا مع ما بينهم من تفاوت الاستعداد ، تعطلت فى كثير منهم معظم المزايا والمهارات التى يجب انماؤها ، « فالمستعد للحفظ لايجد المقدار الكافى لانماء استعداده وقليل الحفظ المستعد لحسن التفكير إلى مافوق الحدود العادية ، لا تجد قدراته الفكرية من ينميها بالقدر الذى تحتاج إليه » .

ويهاجم لطفى السيد هجوما عنيفا دخول السياسة (الحكومية) فى التعليم والحجر على حرية الرأى فى المسائل العامة على أساس أن هذا من شأنه أن يجعل الطالب يكبر وهو طفل بالنسبة إلى الأوساط الخارجة عن وسط المدرسة ، وبالإضافة إلى ذلك ، فالمدرسة مجتمع صغير أو بمعنى أصح هى المجتمع مصغرا « فيجب أن يتعلم فيها النشء كيفية الحكم على الحوادث الواقعة فى الأمة خارج أسوار المدرسة ، وما نظن أن تربية كهذه من شأنها أن تنمى الملكات إلى أرقى ما يقبله استعداد التلميذ ، ولا هى كافلة له الظفر فى معترك الحياة خاصة فى المزاحمة الدولية » (المرجع السابق) .

والنتيجة التى يريد لطفى السيد أن ينتهى إليها ، هى أن الحكومة ليس لها أن تحتكر التعليم وتأخذه كرها على الآباء . فإذا ما قال قائل إن الحكومة عادة ما تجعل التعليم حرا ، فلا تحتكره دون سواها ، والناس على ذلك يؤمون مدارسها ، ثم لاتجد مدارسها تسع طلابها فتقبل بعضا وتقفل أبوابها فى وجوه بعض ، يرد على ذلك بقوله أن ذلك حق كله ، ولكن منافسة الحكومة فى أى صناعة من الصناعات الحرة التى من شأنها - فى رأى مفكرنا - أن تكون فى يد الأفراد والتنظيمات الخاصة ، تعتبر احتكارا أكثر مما تعتبر منافسة لأنها هى التى تضع برامج التعليم وأنماطه ، وهى التى تعطى وحدها الشهادات الدراسية المختلفة « فهى بذلك تغل أيدى الأساتذة الأحرار من أن

يعلموا التلاميذ حسن التفكير ويعودوهم على الاستقلال فى الرأى ، وتعقل ألسنتهم عن أن يلقوا على الطلبة إلا ما كان فى برنامج الحكومة ، لأن الناس مدفوعون بطبائعهم إلى تحصيل الشهادة المثبتة للكفاءة وليس عندنا جامعات علمية مستقلة يؤمها الناس » .

لهذه الاعتبارات ، اقترح مفكرنا أن تتخلى الحكومة عن مسئولية التعليم وتتركه للأمة ، فتشجع الجامعة المصرية حتى تعود البعثات إلى أوربا ، ويتألف من المبعوثين مجلس إدارة حر ثم تعطيها الحكومة ما كان قائما من مدارس عليا بميزانياتها أو بإعانات تضارع تلك الميزانيات ، أما التعليم الأولى والابتدائى والثانوى والصناعى والزراعى ، فتتخلى عنها لمجالس المديريات (المحافظات) بميزانياتها ، وتبقى وزارة التربية والتعليم مشرفة عامة على كل تعليم البلاد .

لكى نتطور ونتقدم .. لابد من أن تحتل عملية التربية والتعليم مكان الصدارة فى أعمالنا :

وكانت الهزيمة التى منيت بها البلاد أمام جيوش الغزو الانجليزى ، كما أشرنا ، فرصة ذهبية أتاحت للاحتلال أن يبث اليأس فى النفوس ، ويشيع فى العقول أفكارا مخربة لاتستند على أساس من المنطق الصحيح ، من ذلك ، أن العرب المصريين غير مؤهلين بطبيعتهم لأن يكونوا قوما مستقلين ، وينبرى لطفى السيد لنفى هذا الزعم الباطل قائلا : « إن الأمة المصرية ما تركت فى تاريخها الحاضر فرصة تمر إلا وأثبتت بالعمل المحسوس أن الاستقلال هو منبتها التى توجه إليها قواها المختلفة ، توجيها خاليا من الجلبة المنزهة عن الأخطار التى توقع الأمم الطائشة عادة فى شباك الطامعين » (الجريدة فى ٢٤ سبتمبر سنة ١٩١٢ ، العدد ١٦٨٤) .

فإذا ما كانت البلاد تطمح إلى الاستقلال ، وإذا ما كانت تجمع بين يديها أسباب هذا الاستقلال ، فإنها لن تستطيع أن تستخدم هذه الأسباب إلا بالتربية والتعليم : « فليس غريبا أو قليل الفائدة ، أن نصرف أفكارنا وهمنا كله لأقرب وسائل التربية والتعليم ، وأوفرها نتيجة وأكثرها ملاءمة للغرض المقصود » ، وإذا كان البعض يذهب إلى أن النتائج التى يمكن أن نحصل عليها من التربية والتعليم بعيدة ، فإن مفكرنا يرد على هؤلاء قائلا : « . . . ألا فقربوها بنشر التربية وأحكامها ، فإن الطريق الطويل هو أقرب الطرق ، متى كان هو الموصل الجيد . . » .

لقد كان البعض ينتقد (الجريدة) لأن صاحبنا كان يعمل على أن تحتل قضايا التربية والتعليم مكان الصدارة فى المواد المكتوبة « يقولون إن ذلك ليس مما تعنى به جريدة سياسية جاعلين مقدمة حكمهم مجرى الأحوال فى باريس ، إذ لا تتعرض الصحف السياسية لأمور التربية إلا لماما بالمبادىء الحديثة فيها ، أو نشرا لأخبارها العامة ، وقد فات هؤلاء الناس أننا لا نعيش فى باريس ، وأن جرائد الدول الكبرى المستقلة المستعمرة المشتبكة المصالح والحركة ببقية دول العالم ، لاتنفد حركتها السياسية ، أما نحن ، وأحداثنا السياسية (فى ذلك الوقت) منقطعة لا متواصلة ، وجرائدنا السياسية مازالت تسعى فى نشر مبادىء الحرية الشخصية وتقرير وسائل الحرية السياسية ، ومحاولة تقوية الرأى العام وإصلاح خطئه القديم فى فهم الحكومة والبحث فى وسائل رقينا إلى مصاف الأمم المستقلة ، وأهم تلك الوسائل هى التربية والتعليم ، أما ونحن كذلك ، فقد كان لطفى السيد منطقيا فى سياسته التى كانت تسير عليها (الجريدة) ، فمن موضوع جريدة تعمل فى السياسة ، أى فى تدبير الأمة ، أن تبحث فى التربية والتعليم ، بل لانغلو إذا قلنا إن أخص واجبات الجريدة السياسية . . أن تضع كل يوم على بساط البحث صورة من حال الأمة فى التربية والتعليم ، لتلمس بالحس مواطن النقص فيها ولتقيس بهما خطاها إلى غرضها المطلوب .

نقد الأوضاع التعليمية القائمة :

وإذا كان هذا هو وعى لطفى السيد بضرورة التربية والتعليم ، فقد كان من الطبيعى أن تحظى الأوضاع التربوية والتعليمية القائمة بالكثير من نقده خاصة أنها ـ كما سبق أن أشرنا ـ كانت موجهة توجيها استعماريا واضحا ، ومن أهم ما كان يلاحظه على التعليم فى ذلك الوقت إغراقه فى الجوانب الشكلية دون الاهتمام بالجوهر والمضمون ، من هذه الجوانب الشكلية ، أن يقتصر اهتمام الآباء والمعلمين بنجاح الطلاب فى الامتحان وكأنه هدف فى حد ذاته ، ذلك أن الامتحان محدود القيمة لأننا لانستطيع أن نقيس بواسطته إلا جانبا واحدا فقط هو الجانب التحصيلى ، ونقصد به كمية المعلومات التى تمكن الطالب من حفظها واستظهارها بينما تظل جوانب أخرى لاتقل أهمية إن لم تزد ، جوانب تتعلق بالاتجاهات والقيم والمهارات التى ينبغى أن يكتسبها التلميذ حتى تنمو شخصيته نموا متكاملا ، ويستشهد لطفى السيد بما قاله جوستاف لوبون : « إن الرومانيين فى زمن انحطاطهم كانوا أشد ذكاء من أجدادهم

الأشداء ، ولكن فقدوا الخواص الأخلاقية كالصبر والعزيمة والثبات والاستعداد ، وتضحية النفس فى سبيل الغاية ، والاحتفاظ باحترام القانون ، تلك الخواص الأخلاقية كانت هى السر فى عظمة آبائهم الأولين » .

ويلفت مفكرنا نظر ولاة أمر النشء ، ألا يكون كل همهم فى التربية المنزلية ملاحظة عقول أبنائهم دون قلوبهم ، والاغتباط بمعلوماتهم دون معتقداتهم وميولهم ، وما يطبع أعمالهم من طابع الخير أو طابع الشر ، وأن يكافئوا أولادهم على حب الخير كما يكافئونهم على حب العلم ، ويجزونهم حسنة على حب الاستقلال الذاتى ، وقوة الإرادة وإظهار التضامن فى العائلة وفى الوطن وعاطفة الاحترام ولزوم القصد والصدق كما يجزونهم حسنة على التفوق فى الامتحان وفى العلوم المدرسية .

وينتقد لطفى السيد جانبا آخر لا ينفصل عن الجانب السابق ، ذلك هو غلبة الاهتمام بالكم على الاهتمام بالكيف ، حتى لقد دفع هذا النقد به إلى التجاوز فى بعض الأحيان عن حدود المعقول ، فقد كانت الحكومة قد فكرت فى إنشاء مدرسة مجانية بالقاهرة ، حيث كان التعليم بمصروفات ، وهنا نجد مفكرنا لا يستحسن هذه الخطوة « قبل أن تفكر النظارة (الوزارة) فى البر والاحسان ، يجب عليها أن تفكر فى اتقان عملها الأصيل ، وهو اخراج الكفاءات اللازمة لرقى البلاد » ، وهو فى هذا أمين فيما يبدو مع نفسه كممثل بارز للطبقة الرأسمالية الزراعية ، لكنه فى الوقت نفسه متناقض المنطق التربوى ، ذلك أن هذا المنطق يذهب إلى أنه للكشف عن الموهوبين وأصحاب الكفاءات ، لابد من اتاحة فرص التعليم لمجموع الناس وعدم قصره على القادرين ماليا عليه فقط ، إلا إذا كان يؤمن فى الوقت نفسه بأن الأغنياء فقط هم أصحاب المواهب والعبقرية ، وهو الأمر الذى تكذبه الوقائع والأحوال ، وهكذا تجىء الديمقراطية بمفهومها الليبرالى عرجاء ، متهافتة المنطق .

ومن حججه الأخرى التى اعترض بها على الخطوة المشار إليها ، أن الجمعيات الخيرية وغيرها ومجالس المديريات فى الأرياف يمكنها أن تكلف نفسها بتعليم الفقراء ، وبذلك ينظر إلى التعليم وكأنه أمر من أمور الاحسان والمن وليس حقا من حقوق المواطنة لابد للمواطن أن يحصل ، ولابد للمجتمع أن يوفره لكل مواطنيه . (الجريدة فى ٩ من يوليو سنة ١٩١٤ ، العدد ٢٢٣١) .

وإذا كانت الشكوى قد خفت نوعا ما من قلة المدارس فى أواخر عهد الاحتلال

بفضل الجهود المضنية التى بذلتها الحركة الوطنية فى مجال التعليم ، إلا أن لطفى السيد أبدى تخوفا من ظاهرة بدأت فى الظهور فى ذلك الوقت ، وهى ما أطلق عليه فى الآونة الأخيرة (أمية المتعلمين) . إنه يخاف من أن يأتى ذلك اليوم الذى يكثر فيه عدد المتعلمين اسما ، ويقل فعلا عدد الشبان الأكفاء للمشاركة فى الحياة الاجتماعية ، يخاف أن تكون نتيجة نضال الشعب الزمان الطويل هى الحصول على أنصاف المتعلمين الذين لا يصلحون للأعمال العلمية بعد أن تجردوا من الصلاحية لغيرها « ذلك هو الآن الكابوس الملازم لأولئك المتفائلين الذين يعتمدون على التربية دون غيرها فى اصلاح بلادنا ، وقدرتها على أن تستعيد مقامها بين الأمم الأخرى » .

ويؤكد مفكرنا أن هذا الرأى ليس رأيه هو وحده ، بل يشاركه فيه كثيرون من مختلف المستويات ، وعلى سبيل المثال ، يذكر أنه حادث بعض المتعلمين ، فلمس منهم أنهم غير مغتبطين لشعورهم بأنهم لم يخرجوا للبلاد حاجتها من المتعلمين على وجه العموم ، وأعذارهم فى هذا النقص مرجعها إلى انتفاء الحرية ونقص المناهج التعليمية ، وسوء التنظيم ، ولم يقل أحد منهم أن سوء النتيجة ، يرجع إلى نقص ذكاء التلاميذ أو ضعف استعداداتهم « فكم يكون عظم مسئولية القائمين على التعليم ، إذا وضح أن هؤلاء الشبان الأذكياء المستعدين قد بار ذكاؤهم وضاع عليهم وقتهم ، كم يكون عظم مسئولية القائمين على التعليم ، إذا شهدت نتائج الامتحانات وأعلنت التجارب العدول ، إن ما أنفق من مال الأمة ومن وقت ابنائها ، لم يحقق كثيرا من آمالها ، علم الله أن مثل هذه المسئولية تنقض ظهر أية حكومة مهما كان الاستبداد طابعها ، والقوة وسيلتها » .

وشارك الطلاب ، المعلمين فى رأيهم ، فقد حادث لطفى السيد بعض الطلاب من الناجحين والراسبين فى أكثر المدارس ، فكان الحديث ـ على حد تعبيره ـ « تذوب له النفس حسرات ، والمحزن هنا أن من المفروض هو أن يظهر الطلاب ادعاء وغرورا ، ولكن عكس هذا هو الذى حدث حتى سمع من هؤلاء الشبان عبارات التواضع العلمى « معذورون ، يريدون أن يتعلموا ، ولكنهم قد لايجدون من يشبع هذه الأطماع العلمية ، وتضن عليهم النظارة بالعلماء ، يؤتى بهم من حيث يكونون ويعطى لهم من الرواتب ما يشتهون ، لكى تقر البلاد من الوقوع فى أيدى أنصاف الكفاءات » .

وظائف التربية :

وإذا كان الفكر التربوى الحديث يذهب إلى أن العملية التربوية تهدف إلى أن نمد الفرد بكل ما من شأنه أن ينمى شخصيته فى الاتجاهات المرغوب فيها ، وكذلك تهدف إلى زيادة التماسك الاجتماعى عن طريق تزويد الناشئة بأساسيات الثقافة المشتركة ، فقد ذهب لطفى السيد إلى ما يشبه هذا المذهب بقوله : « أصلان اثنان يجب على ولاة التربية فى مصر العمل بهما حتى تأتى التربية بالنتيجة المقصودة منها : وهما ، إنماء الشخصية أو الاستقلال الذاتى فى نفس الفرد ، وإنماء المشابهات أو الخواص الاجتماعية فى نفوس الأفراد ، أو بعبارة أخرى ، يجب أن تكون التربية موجهة لتمرين الفرد على الحياة الشخصية فى أعلى مراتبها من حيث قابليته الجثمانية والعقلية لأن يحيا حياة طويلة نافعة لشخصه من ناحية ، وتمرينه على الحياة الاجتماعية فى أوسع معانيها من حيث قابليته الجسمية والعقلية لأن يحيا حياة اجتماعية مفيدة لوطنه من ناحية أخرى ، فيستطيع أن يوفق دائما بين منفعته ومنفعة بلاده » (الجريدة فى ٢٥ من سبتمبر سنة ١٩١٢ ، العدد ١٦٨٥) .

ومن الواضح هنا مدى تأثر مفكرنا بمذهب المنفعة قرين الفلسفة الليبرالية سواء فى مجال الاقتصاد أو فى مجال السياسة ، وكذلك مذهب التطوريين من أصحاب تنازع البقاء وأن البقاء للأصلح ، أو بمعنى أصح للأقوى .

وينتقد لطفى السيد هؤلاء الآباء الذين تحكمهم الأنانية فى تربية أولادهم عندما يكثرون من وضع القيود والموانع والتنبيهات والتحذيرات كى لا يثبوا أو يلعبوا لئلا يحدثوا جلبة وضوضاء تزعجهم وتشوش عليهم ، أو يمنعونهم من الضحك بصوت عال حتى لا يظن الضيوف أنه يفرط فى تربية أولاده ، كذلك يخطىء المعلم الذى يجعل بين النشء وبين حرية الفكر حاجبا كثيفا قاسيا من رأيه ، أو رأى الكتاب الذى يتبعه فى تدريسه . إن هذا النوع من التربية لا يمكن أن ينجح فى غرس النزعات الاستقلالية ، بل يعود الناشئة على أن يظلوا فى فكرهم وفى عملهم عالة على المجموع ، غير قادرين على القيام بشئون ذاتهم ويعيد عليهم أن يكسبوا ثقة غيرهم ، فيصلحوا للقيام بشأن عام حق القيام » وليت مثل هذه التربية يقصر أثرها السيىء على الفرد ذاته ، أو على الجيل الذى يعيش فيه ، ولكن المشاهدات العلمية دلت على أن تعطيل القوى البدنية والعقلية من أن تأخذ ثمرها الكامل ، يظهر أثره بحكم الوراثة فى الذرارى

والأجيال المقبلة ، فليس هذا التعطيل جريمة مقصورة على الفرد الذى تربى تربية سليمة وأصيب باختلال الموازنة فى قواه الجسمية والعقلية ، بل هو جريمة على أعقابه من بعده ، أى على جزء من الأمة ، وبالجملة جريمة على الأمة » . (المرجع السابق) .

ومادام مفكرنا ينظر إلى هذه المسألة على أنها بمثل هذه الخطورة حيث تحيق نتائجها السيئة بالمجتمع بأسره ، فقد أوجب أن يوكل وضع قوانين التربية لعلمائها المختصين الذين لهم دراية بالدراسات السيكلوجية والنظريات الاجتماعية ، لا أن تكون مناهج التعليم وبرامجه نقلا بحتا من مناهج وبرامج المجتمعات التى لا اشتراك بيننا وبينها فى الكثير من مقومات الثقافة والتكوين السيكلوجى ، ثم يوكل تطبيق هذه البرامج والمناهج غير النافعة فى بلادنا الى شبان من خريجى التعليم الابتدائى أو أساتذة يقومون فى الدروس مقام الحكام على أولئك الأطفال أولى الأجسام الصغيرة التى لاتصبر على السكون ، والعقول اللينة التى يطوح بها المعلم ما أراد .

وفى هذا الصدد يروى لطفى السيد أنه زار كتابا فى إحدى القرى ، فوجد عدد التلاميذ قليلا جدا ، فقال للمعلم : أظن السبب فى هذه القلة انشغال التلاميذ فى تنقية دودة القطن ؟ فرد المعلم بالنفى مؤكدا أن البلدة خالية من الدودة ، أما تعليل ذلك فى نظر المعلم ، فهو أنه قد أذن الأذان الشرعى على أركان البلد الأربعة ، فذهبت الدودة بإذن الله تعالى ! قال ذلك والتلاميذ يسمعون ، ولعلهم كانوا يكذبون أعينهم التى كانت ترى دودة القطن منتشرة فى الحقول وآباؤهم وقرابتهم منتشرين فى كل ناحية لتنقيتها ، ليصدقوا قول الفقيه ، لولا أن مشايخ البلد احتجوا حالا على روايته مكذبين له ، فلم ير عليه من إمارات الخجل إلا واحدة منها وهى السكوت . يقول لطفى السيد معلقا على هذه الواقعة : « لست أروى هذه المشاهد الغريبة على أنها نموذج الفقهاء الذين نسلم إليهم أولادنا وجيل المستقبل ليربوهم ، بل أقول إن عندنا إلى العام الماضى (١٩١١) أساتذة مثل هذا الاستاذ ، فآية تربية أو آية قدوة حسنة يمكن انتظارها من مثل هذا المربى المفتى على الله والناس ؟ لذلك يجب علينا أن نكرر أن مسألة التربية خطرة خطرا عظيما على البلاد فى حالها وفى مستقبلها ، فكل خطأ فى أمرها تحصد نتائجه مصر بأرباح المركبة فى الأجيال المستقبلة ، وكل سنة تمضى بنا على تربية مضرة تعيقنا فى تقدمنا المنشود عشرات السنين » . (المرجع السابق) .

أين نحن من مذاهب التربية واتجاهاتها ؟ :

ولاشك فى أن المجتمع الذى يسير فى تربية أبنائه وفق نظرية محددة المعالم متسقة الأجزاء متفقة مع الظروف والأحوال ، يضمن إلى حد كبير سلامة الخطى وحسن إصابة الأهداف ، ومن هنا كان اهتمام مفكرنا بدراسة أشهر المذاهب والاتجاهات التى كانت شائعة فى أوائل القرن العشرين كى يحدد موقفنا منها ، فماذا كانت نتيجة هذه الدراسة ؟ هذا ما سوف نحاولُ بيانه فيما يلى :

فقد كان هناك المذهب الوضعى وأمامه الفيلسوف وعالم الاجتماع الفرنسى (أوجيست كونت) والمعتنقين لهذا المذهب كانوا يرون ضرورة أن يدرس الطالب العلوم الستة وهى : الرياضيات والفلك والطبيعة والكيمياء والبيولوجيا وعلم الاجتماع ، وأن يدرس طريقة ربط قوانينها بعضها ببعض ، ولا يثق بمعلوم لم يأت عن طريق المشاهدة حتى يكون حكيما ، هذا هو كل شىء وغيره لاشىء ، فأما ما كان يقال عن علم الأخلاق والفلسفة اللاهوتية وتربية المشاعر النفسية خلاف هذا فضياع للوقت ، إنهم يتساءلون : من ذا الذى يتفهم هذه العلوم الستة ولا يجد فى نفسه رفعة مناسبة مع مقدار علمه ؟ ومن ذا الذى يعرف أسرار حياة النبات ولا تفيضْ عليه هذه المعرفة ما لانهاية له من الاحساسات الطيبة ؟ بل من الذى يعرف قوانين الجاذبية ونظام سير الأفلاك ودقائق حركات المجموعة الشمسية ولا يتسع له الأفق حتى يشرف من على هذا العالم ، عالم التحليل والتركيب ، وما فيه من الجمال المادى والمعنوى ؟

أما أصحاب الفلسفة المثالية المترسمين خطى أفلاطون وأرسطو ، فقد كانوا يرون أن هدف التربية ينبغى أن يكون مقصورا على مساعدة النفس الانسانية على تحقيق مثال الكمال ، ولا يمكن أن يكون كمالا فى المادة ، إنما الكمال فى تصفية النفس الناطقة والبعد بها عن الانغماس فى شهوات هذا العالم السفلى الذى مصيره الفساد ، لابد للطالب فى ضوء هذا المذهب من مداومة الصلاة لربه حتى يساعده هذا على تطهير نفسه من أرجاس الشهوات ، وأن يعلم أننا ما عشنا لنأكل بل نحن لانأكل إلا لنعيش ، ومن هنا فقد أوجبوا القصد فى طلب الرزق والاكتفاء بالكفاف ، وعلى العكس من ذلك فى تهذيب النفس ، إذ لابد هنا من الإسراف : « رض نفسك على الخير بحسابها على كل ما تعمل حسابا عسيرا ، وساعد عاطفة حب الجمال والكمال فى قلبك على تعطيل الشهوات السبعية ، أن لنفسك عليك حقا فى مساعدتها على ألا

تنزل كثيرا عن المستوى العالى الذى نزلت منه إلى جسدك الفانى ، وللناس عليك حق إرشادهم إلى الغاية التى خلقوا لها وهى الوصول إلى الكمال اللائق بهذا الانسان الذى كرمه الله وشرفه على جميع مخلوقاته ، ولا تجزع لطارئة تنزل بك ، بل إنى لأعجب لأمرىء ينتظر من عالم الفساد غير المحن التى يمتحن الله بها عباده الصابرين ، ولا تترك فرصة الموت يأتيك فى الدفاع عن مظلوم أو القيام بحماية وطنك إلا انتهزتها وحسوت فيها كأس الموت سائغا ، فإن الموت خمر الصالح يشربها فتنقله من عالم الشرور والمحنة الى نعيم مقيم ، ذلك هو الكمال الذى نبغيه من عالم النقص » .

أما أصحاب الاتجاه الاقتصادى ، فالمثل الأعلى للرجل عندهم ، هو أكثر الناس انتاجا لزيادة الثروة العامة ، وهم ينظرون إلى الأعمال الانسانية على اعتبار أنها تقوم على الأخذ والعطاء وقيمة الانسان ما ينتج فى الحركة الاقتصادية العامة ، أما الذى يستهلك بقدر ما ينتج ، فقيمته متواضعة جدا ، أما هذا الذى يستهلك ولا ينتج حاصلا ، فقيمته سلبية تامة ، وهم إذ يقولون هذا إنما يقولونه بصوت مسموع تكاد تسمع فى نبراته رنين الذهب والفضة .

وكان هناك اتجاه آخر تأثر فيه أصحابه بنظرية التطور عند دارون وغيره من علماء التطور ، وهؤلاء يعتبرون أنفسهم فى الحياة الدنيا فى حالة حرب بين أكل قوى ومأكول ضعيف ، فإذا جاز لنا أن نغير ونحن جماعة على أمة أخرى لنأخذ متاعها ، جاز للفرد أن يغير على الفرد ويسلبه متاعه أيضا ، وهم يدعون أن تحريم الاعتداء على الغير إنما هو اصطلاح وحيلة شيطانية وضعها الأغنياء ليحموا أموالهم من الفقراء ، أما الطبيعة فليس فيها من ذلك شىء ، بل الحق هو القوة ، وما القوة إلا القدرة على أن يكون الرجل سالبا لا مسلوبا وآكلا لا مأكولا . ولعل ذلك عندهم المثل الأعلى للتربية ، عملا بإرادة الطبيعة .

ويفرد لطفى السيد جزءا خاصا للفلسفة التلقائية كما نجدها لدى العوام ، وفلسفتهم هذه فلسفة متواضعة على قدرهم ومقدار فهمهم للأشياء ، وهم قد وضعوا لها صيغا تزيد كثيرا فى شهرتها ، عن صيغ العلماء المفكرين ، فلو تسمعت على أحدهم لوجدته يتمثل بهذه الصيغ فى التربية (يابخت من بكانى « ضربا » وبكى الناس عليه ، لا من ضحكنى وضحك الناس عليه) و(اكسر للبنت ضلعا يطلع لها ضلعان) و(العصى من شجر الجنة) ، وقولهم فى قانون الوراثة (الولد لخاله) و(البنت

لمتها) و(العمل الصالح ينفع الذرية) وقولهم فى المثل الأعلى للرجل (اللى ما عنده قرش ما يساوى قرش) و(اللى ماهو ديب تاكله الديابة) . . الخ ، ويبرر مفكرنا اهتمامه بالاشارة الى الفلسفة العامية بقوله : « وليس غريبا أن نهتم فى التربية بذكر صيغ العوام المقلدين أو أعمالهم ، فإنهم هم أيضا لهم الحق فى إبداء آرائهم ، بل على المربين أن يوفقوا دائما بين مذاهبهم التعليمية وبين ما يجرى للأطفال فى بيوت آبائهم » .

فإذا ما أردنا أن نبحث عن موقف لطفى السيد من هذه المذاهب والآراء ، فسوف نجد أنه اكتفى بمجرد العرض والتسجيل دون أن يبدى رأيه بالتحسين أو التقبيح ، لكننا بطبيعة الحال من استقراء آرائه التى أبداها فى مسائل التربية والتعليم نستطيع أن نعلم رأيه ، إذ الملاحظ انه قد عبر عن نوع من الفلسفة (الاكليكتيكية) التى يجمع فيها بين رأى من هنا ورأى من هناك ، فما من فلسفة من هذه الفلسفات إلا ونجد لها أثرا فيما يذهب ويقول . والحق أنه لم يكن فريدا فى ذلك ، فتلك هى السمة العامة للعديد من مفكرينا بل تلك هى السمة العامة للفكر التربوى فى مصر على وجه العموم .

وقد أكد مفكرنا هذا الذى نذهب إليه ، فهو يتحدث عن الموقف المصرى الفكرى العام ، فيقول « أما فى مصر ، فإن التربية الحالية على ضعفها الشديد ، لا تستطيع أن يكون لها طابع خاص بها ، ولا اسم معين بين أسماء الأنواع المختلفة للتربية ، بل التربية عندنا هى أيضا فى حال انتقال واختباط ، هما أظهر ما لها من الصفات المميزة » (الجريدة فى ٢٣ من يوليو سنة ١٩١٤ ، العدد ٢٢٤٣) .

ولعل أظهر ما يدلنا على ذلك ، أن المثل الأعلى للرجل المتعلم المربى لدى العلماء المدرسين فى الجامع الأزهر فى ذلك الوقت ليس هو المثل الأعلى لدى المعلمين فى المدارس الحكومية ومن على شاكلتهم من المعلمين فى مدارس التعليم الحر ، ولا هو بعينه المثل الأعلى لدى متعلمى الارساليات الدينية المسيحية كالفرير والجزويت والبروتستانت ، أو فى مدارس التعليم الأوربى اللاديني ، كل هذا اذا افترضنا أن كل فئة من هذه الفئات كانت لديها فلسفة خاصة واطارا فكريا معينا ، ذلك أن واقع الحال يدل على أن الكثيرين لم يحتفوا بمثل هذه المسألة لأن همهم كان منصبا على كسب عيشهم الخاص « بين كل أولئك نلقى بأبنائنا ونحن لاندرى إلى اين يصار بهم ، ثم نحن نضع مستقبل وطننا العزيز بين أيدى هؤلاء الأبناء ، ويلعب الرجاء

بقلوبنا فيغلبنا على حسن التدليل لنقنع أنفسنا بأن التربية التى فى بلادنا ـ وليست موجهة إلى مثل أعلى ـ هى التى ستنقى أخلاقنا من الضعف ، وتحل عقولنا من قيود الوهم وتجعلنا أكفاء قادرين على مزاحمة الأمم التى تربى أبناءها على مثال معروف ، أو بالأقل على طرائق متشابهة أو قريبة المشابهة » .

ويوجه لطفى السيد عدة أسئلة إلى الوزارة المسئولة عن التربية والتعليم مثل : ماهو المثل الأعلى الذى يرقبه المسئولون عن الحركة التعليمية التى تكلف المجتمع نفقات جسيمة ؟ هل تعليم الوزارة مبنى على قاعدة دينية أو لا دينية ؟ هل هو موجه نحو تنمية جوانب شخصية الأطفال بطريقة متوازنة متعادلة ؟ وهل هو يعطى المتعلم فكرة واضحة ثابتة نوعا عن الحياة الانسانية ؟ هل هو يهذب النفس أم يتركها لمحض المصادفة ؟ هل هو يبذل جهدا نحو تربية الحس بالجمال لدى التلاميذ ؟ وبالجملة هل كانت تقال فى معاهدنا التعليمية كلمة جدية عن الدين أو عن الفلسفة وتطور فكرة الانسان عن الوجود ؟ » ، كلا ، إن الذى يظهر على حالة التعليم فى بلادنا هو أن نظارة المعارف لا تريد أن تنتفع بتجارب الأمم السابقة لنا ، ولعلها لا تريد أن تنتفع بتجاربها الخاصة ، بل هى تضع البرامج ملفقة من البرامج الأوربية مختزلة لتملأ بعض زوايا العقول النامية بقصاقيص من أطراف العلوم المختلفة » .

وبعد . . .

فإن كثيرا من الآراء التى قال بها لطفى السيد ـ كما رأينا ـ تعكس مفهوما واضحا للديمقراطية ينطلق من الفلسفة الليبرالية ، إذا قسناها بتطلعات مجتمعنا المصرى المعاصر فسوف نجد أنها قد لاتناسبه ، وآية ذلك تلك الآثار المدمرة لسياسة (الانفتاح) التى عانينا منها فى السنوات القليلة الماضية والتى كانت تعكس (بعض رائحة الليبرالية) ، لكن ما نود أن نؤكد عليه أن تلك الآراء فى الوقت الذى ظهرت فيه ، مثلت مرحلة تطور مهمة وضرورية لمجتمعنا الذى كان يعيش ظروف استعمار بريطانى شديد الوطأة .

موقف د . محمد حسين هيكل من بعض قضايا التعليم*

مقدمــة :

تستمد فئة المثقفين المصريين ـ فى شكلها الحديث ـ أهميتها فى التركيب الطبقى الاجتماعى فى مصر وفى الحركة الوطنية ، من أنها تمثل العمود الفقرى للطبقة الوسطى ، بكل ما تمثله هذه الطبقة فى أوربا من وزن سياسى واجتماعى وعقائدى ، فهى قطاع عريض يشمل الطلبة والموظفين وأصحاب المهن الحرة من المحامين والمهندسين والأطباء والصحفيين وأساتذة الجامعة وغيرهم[1] .

وقد بدأت البذور الأولى لهذه الفئة الجديدة فى عهد محمد على ، على أثر تحول التعليم من نظام الكتاتيب والمساجد إلى نظام المدارس التى يتعلم فيها التلاميذ العلوم الحديثة واللغات الأجنبية ، وهو التحول الذى انتعش فى عهد إسماعيل ، ثم ما تبع ذلك من انتقال القيادة الفكرية من يد طبقة مشايخ الأزهر إلى يد هذه الطبقة المثقفة الجديدة بما ترتب على ذلك من الآثار الأيديولوجية والسياسية[2] .

وكانت طبقة المثقفين تنحدر رئيسيا من طبقتين اجتماعيتين ، الطبقة الارستقراطية والطبقة الوسطى ، وقد انعكس هذا التقسيم على اتجاهاتها السياسية فى الفترة السابقة على الحرب العالمية الأولى ، فانقسمت هذه الطبقة بين حزب الأمة والحزب الوطنى ، فكانت الصفوة من أبناء العائلات الكبيرة إلى جانب حزب الأمة أما أبناء الطبقة الوسطى فقد انحازوا إلى الحزب الوطنى ، ولقد اتحد الفريقان فى الوفد فى ثورة ١٩١٩ ، ولكن بعد الانقسام ، وبعد انسلاخ كبار رجال حزب الأمة من الوفد

* كانت هذه الدراسة قد أعدت لمهرجان خاص بالدكتور هيكل بالدقهلية فى أواسط الثمانينات ولم تعرض .

(١) عبدالعظيم رمضان : صراع الطبقات فى مصر (١٨٣٧ ـ ١٩٥٢) ، بيروت المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٨ ، ص ١٤١ .

(٢) عبدالعظيم رمضان : تطور الحركة الوطنية فى مصر من ١٩١٨ ـ ١٩٣٦ القاهرة ، دار الكاتب العربى ، ١٩٦٨ ، الفصل الأول .

وتأليفهم حزب الأحرار الدستوريين ، عادت طبقة المثقفين إلى انقسامها السابق ، أبناء البيوتات الكبيرة ، إلى جانب الأحرار الدستوريين ، وأبناء الطبقة الوسطى إلى جانب الوفد [1] .

وهكذا يتميز الأساس الثقافى والفكرى لحزب الأحرار بسمتين واضحتين : أولاهما : أن مثقفيه من أبناء الأعيان القادرين ماديا الذين وفرت لهم (وضعيتهم) الاجتماعية فرص استكمال مراحل التعليم وخاصة فى أوربا على نفقة عائلاتهم ، وما ترتب على ذلك من قناعات فكرية معينة لديهم وتبنيهم اتجاهات ثقافية ليبرالية ، وثانيتهما ، أن هؤلاء المثقفين هم تلاميذ مدرسة « الجريدة » ، بل هم الامتداد العلمانى لجماعة الشيخ محمد عبده ، أو هم بمعنى أدق امتداد لطفى السيد وقاسم أمين وفتحى زغلول وغيرهم من صفوة الليبراليين ، الذين كانوا شبانا فى عصر « الجريدة » التى كانت تستكتبهم وتنشر لهم ويوحى رجالها اليهم بالأفكار والاتجاهات الثقافية والفكرية ، ويضاف إلى ذلك كله ، اتصالهم بالفكر الأوربى ومذاهبه السياسية والاجتماعية من قريب وتأثرهم به بشكل أو بآخر[2] .

وإذا جاز لنا اتخاذ تلقى الكثير منهم تعليما نظاميا فى مدارس الحقوق والقانون سواء فى مصر أو أوربا ، مقياسا من مقاييس ثقافة العصر ، حيث كان هذا النوع من الدراسة هو أسبق أنواع التخصصات ، باعتباره يؤهل الفرد إلى أعلى مناصب الدولة ، كما يعده للعمل الحر فى المحاماة أو الصحافة والكتابة وغيرها ، وبالتالى ، فإن معظم مثقفى الحزب كانوا مثقفين بثقافة هذا العصر بهذا المعنى .

وكان الدكتور محمد حسين هيكل واحدا من أبرز أقطار حزب الأحرار ممن ينطبق عليهم هذا .

مشكلة البحث :

على الرغم من تعدد الكتابات التى تناولت الدكتور محمد حسين هيكل ، إلا أننا ـ فى حدود علمنا ـ لم نر بعد أحدا تناوله كمرب قدم عددا من الآراء والأفكار والنظرات التى مست بعض مفاهيم التربية وقضايا التعليم على وجه العموم وفى مصر

---

(١) عبدالعظيم رمضان : صراع الطبقات فى مصر ، مرجع سابق ، ص ١٤٤ .

(٢) أحمد زكريا الشلق : حزب الأحرار الدستوريين ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٢ ، ص ١٢٦

على وجه الخصوص ، ولم يقف الحجم التربوى لهيكل على مجرد طرح الآراء ومناقشة الأفكار ، بل لقد أتيحت له فرصة القيادة الفعلية لجهاز التعليم مما وفر له موقعا أتاح له فرصة الوقوف على حقيقة أوضاع التعليم ومشكلاته وقفة خبير وممارس ، فامتزج لديه الفكر بالتطبيق وسرت بين الاثنين روح الأديب فخرجت إلينا شخصية فريدة حقا يصعب تكرارها ، وزاد فى تفرد هذه الشخصية انغماسها فى العمل السياسى مما أكسب آراءه التربوية ومواقفه بعدا مهما وضع التعليم فى مكانه الصحيح فهو فى مثل بلادنا عملية سياسية تندفع باتجاهات السياسة وتتوجه بتوجهاتها وتهدف إلى ماتريد .

ولاشك فى أن هذا الموقع الذى وقعت فيه آراء هيكل التربوية ، من حيث أنها شكلت « منظومة » فرعية من منظومة هيكل الفكرية المتنوعة والمتعددة ، فإنه يصبح من الضرورى للباحثين فى مجال (الفكر التربوى فى مصر) أن ينقبوا عنها « تجميعا » لها و« تصنيفا » و« تحليلا » و« تفسيرا » من أجل استكمال جزء ناقص فى الصورة الكلية لهذا الفكر .

وإذا كانت (مشكلة) البحث عادة تتعلق بغموض يكتنف موقفا ما أو قضية معينة ، فإننا نستطيع أن نؤكد بكل ثقة مواجهتنا هنا لمشكلة بحثية جديرة بالدراسة لأن دراستنا التربوية ـ قبل هذه الدراسة ـ لم تكن تملك إجابات عن تساؤلات تطرح عن موقف أو رأى أو اتجاه ، أو وجهة نظر هيكل إزاء عديد من القضايا والمسائل التربوية سواء تلك التى أثيرت فى زمنه ، أو تلك التى نجدها عادة فى كثير من الأزمنة والعهود .

منهج البحث :

للبحث الحالى طبيعتان تحتم كل منهما استخدام منهج ملائم لها ، أولاهما أنه يتناول مفكرا احتل فترة زمنية مضت وهذا يستلزم استخدام المنهج التاريخى فى مبادئه العامة المتفق عليها ، وثانيتهما انه يتناول « قضايا فكرية » خاصة بواحد من المفكرين المصريين مما يوجب (تحليل مضمون) كتاباته .

ولعلنا بعد هذا يمكن أن نناقش عددا من القضايا الأساسية التى يمكن من خلالها الكشف عن الجوانب التربوية فى فكر هيكل .

أولا : أسس فكرية

الفكر أساس التطور :

عرف تاريخ الفكر عددا غير قليل من الفلاسفة الذين أعطوا (الفكرة) موقع الصدارة والفاعلية من حركة التاريخ ، بل والوجود الانسانى عامة أشهرهم أفلاطون وكانط وهيجل ، وهؤلاء يندرجون جميعا - وغيرهم كثيرون - فيما يسمى بالتيار (المثالى)[1] .

والفلسفة المثالية - باختصار - هى الفلسفة التى تحاول أن تبين أن أى شىء يستحيل تصور وجوده إلا على صورة فكرية أو عقلية ، أى أن الأشياء التى نظن أنها مادية وقائمة خارج عقولنا إن هى فى واقع الأمر إلا كائنات عقلية فى رؤوسنا ، وكيف يمكن أن يكون الأمر غير ذلك مادمت لا أستطيع إدراك أى شىء إلا بعد أن يتحول إلى فكرة فى عقلى ، ومادام قد تحول إلى فكرة ، فليس هو عندى بالشىء المادى مهما دلت ظواهر الأمر على غير ذلك .

فالحق أن الفلسفة شغلت بهذه المسألة انشغالات كبيرا[2] . وتتلخص هذه المسألة فيما يلى :

إذا كان الإنسان عقلا وجسما ، أو إذا كان الكون كله عقلا ومادة ، ثم إذا كان العقل والمادة مختلفين فى طبيعتهما ، فطبيعة العقل هى أن يفكر وطبيعة المادة هى أن تشغل حيزا من مكان ، فكيف يمكن للعقل أن يعرف المادة ؟ كيف يمكن للعقل أن يعرف الأشياء ، كيف تكون الصلة بينهما مع أنهما - كما رأيت - مختلفان اختلافا بعيدا ؟ وفى الاجابة عن هذا السؤال تجد من الفلاسفة من يحاول أن يبقى لكل من العقل والمادة طبيعته ، ثم يحاول أن يصل بينهما على نحو ما ، ومنهم من يحاول أن يحول أحدها إلى طبيعة الآخر ، فالماديون - من جهة - يقولون إن العقل فى الحقيقة ما هو إلا المخ والجهاز العصبى ، ولما كان هذان من مادة ، فالاتصال بينهما وبين الأشياء المادية الأخرى لا أشكال فيه ، إذ الأمر كله لا يزيد على ذرات مادية تتحرك فى

---

(١) Sohokian , W . S . & Sohokian , M . L . : Realms of philosophy Schenkman publishing, cambridge 1965, P.P. 306, 358, 369, 341.

(٢) Chappell , V . G (ed) ; The philosophy of mind printice Hall , 1962 , P . 49 .

المكان ، والمعرفة نفسها ليست إلا احتزازات فى ذرات المخ والجهاز العصبى ، والمثاليون ـ من جهة أخرى ـ على عكس ذلك ، يحولون المادة إلى عقل ، إذ يقولون إن مانظنه مادة ممتدة ، هو فى الحقيقة أفكار فى عقول مدركيها ، المثالية لا تنكر وجود الأشياء كما هو شائع عنها ، بل تقرر وجودها ، وغاية مافى الأمر أنها تجعل وجودها عقليا لا ماديا[1] .

والمثاليون فى تأثرهم بوجه خاص بـ « كانط » يقررون أن العقل يفرض معنى ونظاما على الحواس ، ولذا فإن هدف التدريس ليس إلى حد كبير حمل الطالب على أن يكون على ألفة بمجموعة من المعلومات بقدر مايستهدف حفزه على اكتشاف معنى هذه المعلومات بنفسه ، وبما أن ما يعرف يعتمد جزئيا على المعارف ، فإن الطالب ينبغى أن يربط معلوماته بخبراته السابقة الشخصية ، بحيث يصبح لما يتعلمه مغزى له شخصيا ، ولذا فإن التعلم لا يتكون من استيعاب بنود معرفية مختارة ، بل من اكتشاف الحقيقة شخصيا ، تلك الحقيقة التى تحيط بنا ويداخلنا[2] .

ويجب أن يتعلم الطفل أن يعيش بقيم دائمة تجعله فى انسجام مع الكل الروحى الذى ينتمى إليه ، ويجب عليه أن يفهم أن هناك أفعالا معينة تليق به كعضو فى نظام روحى ، بينما توجد تصرفات أخرى تلوث هذه العلاقة ، وعليه أن يدرك أن الشـر لا يؤذى شخصه ، أو المجتمع فقط أو حتى الانسانية ككل ، بل يؤذى أيضا روح الكون ، فقيمه لا تصير معولا عليها وذات دلالة إلا إذا ارتبطت بهذا النمط من الحقيقة الذى يستطيع المدرس أن يحدده[3] .

ونستطيع أن نقول بقدر من الثقة أن هيكل كان يتجه الاتجاه نفسه فى عمومه وخطوطه الرئيسية ، فهو فى تقديمه لكتبه عن (الفاروق عمر) و(فى منزل الوحى) و(حياة محمد) ، يؤكد أن هذه الأعمال حلقات ثلاث تؤرخ لنشأة الامبراطورية والعالم

---

(١) زكى نجيب محمود : حياة الفكر فى العالم الجديد ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨٢ ، ط ٢ ، ص ٨٢ .

(٢) نيللر ، ج . ف : فى فلسفة التربية ، ترجمة محمد منير مرسى ، وآخرون ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ ، ص ٩٦ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٥٧ ، وانظر أيضا :
Horn , H . H : Idealism In Education , New York 1923 , P . 2

الاسلامى ، وأن هذه الفترة بالذات تدل على أن « الحياة الانسانية فكرة أولا وقبل كل شىء »[1] . ثم يؤكد هذه المقولة بقوله : « لا ريب فى أن تاريخ الانسانية يتلخص كله فى بضعة أفكار رئيسية قام نظام العالم على أسسها ، وقد سلكت كل واحدة من هذه الأفكار طريقها إلى النفوس وتركت على الحياة أثرها ، لكن كل واحدة منها لم تكن تكاد تظهر حتى تلقى من المقاومة ما يردها إلى حدود ضيقة تنكمش فيها ليرددها الناس من بعد يريدون تمحيص ما تنطوى عليه من حق ونفى ما يخالطها من زيف ثم ينتهون إلى صورة معدلة من الفكرة الرئيسية يرتضون العيش فى كنفها ، وهم لا ينتهون إلى هذه الصورة المعدلة قبل أن تنقضى أجيال ويستمر نضال وتزهق أرواح ثم تكون الفكرة فى أثناء ذلك كله محل أخذ ورد ونفى واثبات وتعديل يجعل ما تنتهى إليه شيئا يختلف عن صورتها جد الاختلاف »[2] .

وإذا كانت الأفكار لها هذه المكانة ، فإن شرط فاعليتها إنما يكون فى مضمونها وماتحصله من خطوات تكفل للآخذين بها مزيدا من التقدم ، وأهم من هذا ، إيمان القائمين بأمرها بها ومدى ما يحملون من قدرة على التضحية فى سبيلها ، ووسيلتها لابد أن تكون من جنسها ، فهى لاتدخل إلى القلوب والعقول بالقهر والبطش وقوة السلاح ، كما أنها لاتذهب بمثل ذلك ، وسيلة غرسها ووسيلة محوها فكر مضاد أكثر فاعلية وقدرة على الاقناع ومقارعة الحجة بالحجة ، ومن هنا نجد هيكل عندما يطرح تساؤل هرقل وأشياعه ، كيف نجح النبى العربى ولا سلطان له فى إقامة دين جديد وأخفق هو وله من الأمر والسلطان ما له فى جمع الناس حول مذهب موحد لدين استقر فى العالم أكثر من ستة قرون ؟ نجده يقدم الاجابات البسيطة التى تتلخص فى أن « النبى العربى نجح لأنه لم يكن له سلطان غير سلطان العقيدة السليمة التى دعا الناس طوعا اليها ، وأن هرقل أخفق لأنه أراد إكراه الناس على مذهب لم تهتد بصائرهم إلى أنه خير مما يؤمنون به »[3] .

وهنا تتضح بصيرة المربى فالفكرة مهما كانت تحمل من قيمة وحق ، فإن مضمونها يرتبط ارتباطا وثيقا بـ « الطريقة » التى تنقل بها إلى الناس فى حالة محاولة

---

(١) محمد حسين هيكل : الفاروق عمر ، النهضة المصرية ، ١٩٦٣ ، جـ ١ ، ص ١٣ .
(٢) المرجع السابق ، ص ١٤ .
(٣) المرجع السابق ، نفس الصفحة .

محوها وخلعها من أرض الواقع ، طريقة تقوم على (الدعوة الحسنة) وعلى (الفهم) وعلى (الاقناع) ، إنه هو الفرق بين (الحاكم الدكتاتورى) الذي يحرص على فرض الآراء بالقوة ، ويحاول قتل آراء أخرى بنفس الوسيلة وبين (المربى) الذى يحرص على سلامة البناء البشرى ووعيه وخلقه .

وإذ نؤمن بهذا الدور للفكر فى حركة التاريخ ، فلابد للأفكار من أن تحملها شخصيات تكون على قدرها من العبقرية والفاعلية ، ومن هنا نجد هيكل يقف فى صف هؤلاء الذين يؤمنون بدور البطل فى حركة التطور « فالشخصيات البارزة فى تاريخ الانسانية هى التى توجه هذا التاريخ وهى التى تصوره ، وهل من الناس من لايذكر أسماء هؤلاء الاعلام فى الشرق والغرب ممن وقفت عندها أنظارهم فى مختلف العصور وقفة تقديس أحيانا واعجاز أحيانا أخرى وتقدير أحيانا ثالثة[1] » .

بيد أن هيكل إذ يرى هذا الدور للأبطال فى تحريك التاريخ يضع له حدودا ، فالبطولة عنده هى بطولة الفلاسفة والمفكرين والعلماء وليست بطولة الساسة وقادة الجيوش ، واللافت للنظر هنا أن هيكل يكاد يقول للناس إنه من ثم يتقدم لهم باعتباره مفكرا وأديبا وليس باعتباره حزبيا وسياسيا ، فذلك الجانب منه هو الذى مكن له فى العقول والقلوب ، وهذه الصورة الفكرية لهيكل هى التى حفظت اسمه ليحتفل به أكثر من غيره ، وإلا فأين عدلى يكن ومحمد محمود وعبدالخالق ثروت وغيرهم من الساسة الذين كانوا يعايشونه ويشاركونه اتجاهه فى حزب الأحرار الدستوريين؟ «إنى أناشد القارىء أن يرجع البصر إلى التاريخ: هل يرى لمظاهر المادة عليه من بقاء ؟ بل هل لهذه الأسماء الضخمة من أسماء الملوك والقياصرة وقادة الجيوش ورجال السياسة التى اغتصبت على الزمان حق البقاء من معنى فى الحياة أو أثر؟ هذا نابليون أبو الغزو والفتح وصاحب الصولة والسلطان ماذا بقى من أثره فى فرنسا ؟ اسم يشاد به ولا أثر فى الحياة له ، وهذا بسمارك داهية سواس العصر الأخير لم يمض على موته نصف قرن حتى انهار صرح ما شاد ودكت قوائمه . ذلك لأن هؤلاء الرجال كانوا يعنون بقوة أشخاصهم لا بقوة الحياة الخالدة الماثلة فى الفكرة الصحيحة التى تحكم العالم فى مختلف عصوره وأجياله ، كانوا يحسبون أنفسهم محور الوجود فإذا هم فيه ذوات

---

(١) محمد حسين هيكل : شخصيات مصرية وغربية ، كتاب روزاليوسف ، يناير ، ١٩٥٤ ، ص ٥ .

فانية ، وكانوا يمجدون أنفسهم مدى حياتهم فإذا انقضت حياتهم انقضى مجدهم ، أما المسيح ومحمد وشكسبير ورفائيل وروسو فكانوا يعلمون أنهم فى عالم المادة ذرات فانية ، ولكن هذه الذرات كانت تحوى قوة الفكرة ، فلما اندمجت فيما سواها من مثلها تخلصت تلك القوة التى كانت تنقصها إلى القوة الكبرى المصرفة للعالم والوجود من أزله إلى أبده »[1] .

ولعل هذا ما جعل هيكل يوجه سهام النقد عنيفا إلى هؤلاء الذين يقولون إن الإنسان آلة وأعضاء جسمه كأعضاء الآلة ، ووجوده وروحه رهينان بسلامة هذه الأعضاء ، وحركة الآلة ونشاطها رهينة بسلامة أجزائها ، فإذا أصاب الانسان الموت أصبح جثة هامدة كما تصبح الآلة ركاما من أجزائها التى نقلت أسباب الحركة كأنما تستطيع المادة أو يستطيع شىء غير الفكرة أن يطور الحياة أو ينشىء فيها جديدا .

والذى أدى إلى فكرة الآلية فى الحياة الإنسانية مغالاة البعض فى الفكرة الروحية مغالاة أخرجتهم عن حكم العقل ، ثم أراد مع ذلك أن يصورها فى صور من المادة فهوت بذلك فكرته إلى درك الجمود والتعصب وحيثما قام التعصب نشأ تعصب يضيق به ذرعا ، ومن ثم قامت الفكرة الآلية فى مواجهة أوهام زعمها أصحابها صادرة عن الفكرة الروحية ، فأما الحق فى الغرب والشرق وفى كل زمان ، فإن الحياة الانسانية روح قبل أن تكون مادة ، وفكرة متصلة بالروح ، وليست حركة آلية تنتظم حياة الجسم وحدها « والنضال هو الذى نزل فى الغرب بالمثل الأعلى إلى الرغبة عن النظر فى الروح وفى اتصال الانسان بالكون نظرا طريقه العقل ، ثم إلى التقيد بالمحسوسات المادية واستنباط سنن الكون منها بمنطق العقل وحده »[2] . ويؤكد هيكل أن كثيرين من علماء الغرب ومفكريه لم يلبثوا حين رأوا باقى هذا التقيد بالحس من حد لحرية الفرد أن دعوا لتحطيم هذا التقيد .

التعليم ركيزة الديمقراطية :

لا يفوت هيكل وهو فى معمعة الانتخابات التى تقررت عام ١٩٣٨ ، أن يقف ليبرز لنا قضية مهمة وهى صلة الحكومة بالشعب وكيف أن الحالة التعليمية هى التى

(١) محمد حسين هيكل : جان جاك روسو : حياته وكتبه ، القاهرة ، دار المعارف ، ط ٣ ، ١٩٧٨ ، ص ١٥ .

(٢) محمد حسين هيكل : فى منزل الوحى ، القاهرة ، دار المعارف ، ط ٧ ، ١٩٧٩ ، ص ١٧٩ .

تلعب الدور الأساسي في تحديد اتجاه هذه العلاقة ؟ هل تكون علاقة قاهر بمقهور ؟ أم مشاركة ؟ صحيح أن « الفكر السياسي » قد أغرق سوق الثقافة بعديد من المفاهيم والمصطلحات مثل (الدستور) و(الأمة مصدر السلطات) و(الحقوق والواجبات) و(الديمقراطية) و(الصالح العام) . . . الخ إلا أن هذه المبادىء الأولية في الحكم الدستوري عامة وفي الحكم البرلماني خاصة لم يكن لها أثر محسوس فيما شهده التاريخ المصري المعاصر من صلة الشعب بالحكومة ، بل كان الظاهر للعيان أن رجال الحكومة يشعرون بأنهم لا يستمدون سلطتهم من الأمة ولا من القانون وأنهم على العكس من ذلك مسلطون على الأمة يوجهونها وفق إرادتهم ولا يتجهون وفق إرادتها ، ويعملون لحسابهم أكثر مما يعملون لحسابها ، وتعنيهم مصلحتهم وقلما تعنيهم مصلحتها[1] .

ومما كان يبعث على الأسى لدى هيكل حقا أن أفراد الناس شاركوا بأنفسهم الموظفين هذه النظرة إلى الأمور ، فإذا سمع الواحد منهم حديثا عن إصلاح شئون الناس حسبه من قبيل القصص الذي يتلى عليه لتلهيته كما تتلى عليه قصة الزير سالم أو أبوزيد الهلالي ، وخيل إليه أن ماهو فيه قدر محتوم لا يستطيع أحد له تحويلا ولا تبديلا ، وإذا كان هيكل يبدي عجبه لهذا ، ففي رأينا أنه لم يكن عجيبا ، فتقييم أفراد الشعب لأحاديث الاصلاح إذا كانت صادقة النية عند هيكل فلم تكن كذلك عند الجمهرة من سياس لعبة الحكم والسياسة في ذلك الزمان ، إذ لم يكن معقولا أن تسمح قوة الاستعمار وقوة القصر المتحالفة معها لمثل هذه النوايا أن تعرف طريقها إلى التطبيق والتنفيذ ، ومن هنا كانت كثرة التغيير والتبديل في الوزارات حتى لاتتاح لأحد فرصة أن يعمل شيئا ذا بال بقدر ما يكون منشغلا باختبار مدى سلامة الكرسي الذي يجلس عليه وإلى أي مدى سوف يتحمله .

وعندما يشخص هيكل سوء هذه التربية السياسية يشير بأصابع الاتهام إلى افتقاد التعليم ، فضلا عن القهر «وعلة هذه الحالة هي الجهل من ناحية والاستبداد الذي رزحت الأمة تحت نيره أجيالا متعاقبة من ناحية أخرى ، فالجاهل يضطرب ولا يثور ، والمستبد يقمع الاضطراب والثورة جميعا باسم القانون حينا وباسم النظام حينا آخر ،

---

(١) محمد حسين هيكل : مذكرات في السياسة المصرية ، القاهرة ، مطبعة مصر ، ١٩٥٣ ، جـ٢ ، ص٨٢ .

ولم يكن يسيرا أن تنتقل الأمة من ظلمات الجهل إلى نور العلم فى أقل من جيل ، ولم يكن يسيرا لذلك أن يتغير تصورها للأشياء فتثور بما ألفت أجيالا طويلة ، وقد أتاح هذا الجهل للذين أوتوا أيسر حظ من التعليم أن يحسبوا أنفسهم من طينة غير طينة الأمة ، فمن حقهم أن يستعلوا عليها وأن يستبدوا فيها » .

ثم يؤكد هيكل بعد هذا التعليل الذى قدمه أن حالة الجهل التى غشيت الأبصار لو قضى عليها بحيث حظى كل مواطن بحقه فى التعليم ، فإن هؤلاء الموظفين سيشعرون بأنهم ليسوا أفضل من غيرهم مما يدفعهم إلى التعالى على الناس وأن هناك كثيرين يمكن أن يقوموا بنفس المهام التى يقومون بها « إذن لتغير الحال ولتطور تصور الأمة لمعنى الحكم ، ولآمن الجميع بأن عبارة (مصدر السلطات كلها الأمة) لها مدلول قوى يجعل الحكومة وكيلا عن الأمة حقا يعمل لحسابها لا لحسابه ويؤثر مصلحتها على مصلحته ، ثم يرى مصلحته الذاتية مرتبطة بمصلحة هذا المجتمع الذى يوليه سلطانه ويكفل له حريته وحياته »[1] .

ولعل هذا يفسر لماذا عنى هيكل بالكتابة عن روسو باستفاضة دون غيره من المفكرين ، فمن المعروف أن روسو من أبرز المفكرين الذين أدت أفكارهم دورا رئيسيا فى قيام الثورة الفرنسية وغيرها من الثورات التى قامت ضد الحكم المطلق ، وهو فى الوقت نفسه واحد من أبرز مفكرى التربية فى العصر الحديث ، فالحلم الذى يداعب خيال هيكل هو « العدل الاجتماعى » و« الديمقراطية » ولذلك يهدى كتابه عن روسو إلى (مصر الحرة) مفصلا قصده بأنه يتجه بهذا العمل العلمى :

- إلى القلوب ، الخفاقة بمعانى الحرية والعدالة والإخاء .
- إلى النفوس التى تأبى الضيم .
- إلى العقول التى ترفض قيود الفكر .

وهو يسمى روسو بأنه « أب من آباء الحرية والمساواة وقديس من قديسى العدالة الاجتماعية الصحيحة ، ونصير متقدم من نصراء الإيمان بالعمل » .

وهو لايقدمه لمجرد التسجيل وشغل أوقات الفراغ والتسلية وإنما كصورة وكمثل

---

(١) المرجع السابق ، ص٨٣ .

يرجو « أن تجد مصر من بين أبنائها البررة من يقوم بتحقيق الأفكار الصحيحة فيه تحت سمائها البديعة الصافية ، وفوق أرضها جنة الله على الأرض »[1] .

والحقيقة التى يمكن لكل قارىء لكتابات هيكل أن يلمسها بكل وضوح هى دعوته المستمرة وإلحاحه المتكرر على الاشتغال بالعلم ونشر التعليم وتيسير سبل المعرفة إلى الدرجة التى جعلته يؤكد على وجوب ألا يعتبر أمرا من الأمور سرا يتحتم ستره عن عيون الأطفال فى أثناء تعليمهم ، وعن عيون السواد فى حياته العامة ، بل يجب أن يعرف كل فرد كل ما يستطيع أن يعرفه ، وأن يعرفه على طريقة علمية صحيحة ، وأن يبنى على هذه المعرفة عقائده وعاداته وأخلاقه .

« فإذا ما تقررت هذه الفكرة وأخذ بها المعلمون فى مدارسهم والكتاب فى كتبهم وصحفهم تفتح عقل جمهور الإنسانية فأفاد من هذه الثروة العلمية العظيمة التى تكدست على مر القرون والتى ظلت مع ذلك ولما تنظم نظاما يجعلها نافعة ويقربها من المجاميع إلا قليلا فى العصور الأخيرة ، إذا حدث هذا وضع الإنسان قدميه على طريق التقدم » .

التربية الوطنية :

عندما كان هيكل يعرض لآراء روسو التربوية لم يقف منها موقف الراوى الذى يقف عند حد النقل إنما يسجل دائما موقفه ورأيه ، ولذلك فهو لايدع رأى روسو فيما سمى بالتربية الطبيعية يمر دون نقد وتمحيص ، وتلخص عبارة روسو اتجاه هذه التربية فى قوله : « يخرج كل شىء حسنا من بين يدى مبدع الكائنات ثم يعتريه الفساد والنقص بين يدى الإنسان » ومعنى ذلك : « أن تكون غاية التربية عن أى طريق وصلتنا أن تنمى فى الإنسان من الملكات ما يستطيع معه مكافحة الحياة بقوة وصلابة وشدة وأن تقوى ذاتيته إلى أقصى الحدود »[2] .

هنا يسجل هيكل بأن هذا الرأى يسير فى اتجه مضاد لأغراض التربية المعاصرة حيث توجه هذه التربية كل عنايتها لتصقل الفرد فى سلك الحياة وتهذب من ذاتيته

---

(١) هيكل : الاهداء فى كتابه عن روسو .
(٢) روسو ، ص ١٧٢ .

مخافة أن يتنافر مع نظام الاجتماع لكنه لا يعلن موقفه بتحبيذ هذا الاتجاه أو ذاك وإنما يمضى شارحا رأى روسو بأن هذا النوع المعاصر هو اغراق فى تقديس الجماعة على حساب الفرد بما يخالف سنة الطبيعة وإنما تقضى الطبيعة بتربية الإنسان ليكون رجلا لا ليكون رومانيا ولا فرنسيا ولا مصريا .

ولعله لم يرد تسجيل موقفه بداية قبل أن يوفى رأى روسو شرحا وتحليلا ، ثم يشير بعد ذلك إلى أن فكرة روسو هذه لا « تعدو فكرة الاشتراكيين وهى فكرة لم تتحقق بعد وقد لاتتحقق أبدا »[1] . ويؤكد هيكل أن رأى روسو هذا يتناقض مع ماذكره من قبل فى كتاب أميل وبعده « إذن فرأى روسو هو ضرورة توجيه التربية وجهة وطنية صادقة » ، بل ويؤكد هيكل بأنه يقف ضد هذا الرأى الوارد فى أميل ويقول : « بوجوب إرضاع الطفل حب وطنه مع لبن أمه ، فإنما التربية طبع صورة حياة المجموع فى نفس الفرد على خير ما يضمن سعادة المجموع والفرد معا ، ومن باطل الغرور توهم قيامها بما سوى ذلك ، وعليه فمادام العالم أمما مختلفة متنافسة فيجب على أهل كل أمة أن يدافعوا عن حدودها ، وأن يضحوا فى هذا الدفاع بكل ما عندهم ، ولا يتأتى ذلك إلا إذا أحبوا بلادهم أكثر من حبهم أنفسهم ، وتلك هى الوطنية »[2] .

وإذا كان البعض يذهب إلى أن هذا الرأى يؤدى إلى تعميق الخلافات بين الأمم والشعوب وأن الأجدى هو محاربة ذلك التنافس ، فإنهم بذلك إنما يعكسون نظريات قديمة كانت ترى للمطلق وجودا فى الواقع وتقرر قواعد الخير والشر والحق والباطل ويقصدون مما يقولون إلى طبع النفس الطفلة الخالية من كل معنى بطابع هذه المعانى ، ولكن هذه النظريات وتلك المعانى المطلقة دخلت اليوم فى حكم الخيال الشعرى يرتكن عليه أمل الإنسانية فى طموحها إلى الأمام ولا يركن إليه علم يستمدون وجوده من الواقع ، ويجب أن تكون التربية علما واقعيا بعيدا عن صور الخيال والوهم ، وأفكار الإخاء العام والدولية الهادمة للحدود والعالم كوطن لكل بنى الإنسان لاتزال فى

---

(١) روسو ، ص ١٧٤ .
(٢) روسو ، ص ١٧٥ .

حيز الأمل نرجو أن نحققها ، لكننا لا نستطيع أن نمنع عن الناس « العلم بما هو حاصل وبوجود الأمم وتنافسها »[1] .

لكن ماذا عن قول روسو بضرورة فصل الطفل عن الجماعة بل عن العائلة حتى يمكن إحسان تربيته وتجديد تنشئته ؟ يشير هيكل إلى أن هذا الرأى « لم يسلم من أكثر من اعتراض وجيه» . ويفصل ذلك بأننا مهما فصلنا الطفل عن الجماعة وعن الأسرة لا نستطيع أن نمحو فيه أثر الوراثة ولا أثر الاجتماع ، وإذا صحت ملاحظة دارون من أن الجنين الإنسانى يمر فى أثناء تكوينه بالتطورات الجنينية للخلائق التى تسلسل منها الإنسان « فإن الطفل يمر من أول نشأته إلى حين تمام تكوينه بالأدوار التى مرت بها المجموعة الإنسانية خلال قرون الماضى الطويلة ليصل حتما آخر الأمر إلى مشابهة الجماعة التى هو منها ، ولو اقتصرت المشابهة على فضائل هذه الجماعة ، أما الظن بتكوين مخلوق جديد ليس بينه وبين جماعته اتصال ، فوهم لا يمكن تحقيقه »[2] .

ولا يكتفى هيكل بهذا بل يسجل تهافت رأى روسو من خلال آرائه هو ، فإذا كان روسو لم يفرد فتاه فى مثل وحدة حى بن يقظان ، فكيف يتحقق مايقول والمربى ليس إلا فردا من الجماعة ؟ بل لقد ترك المربى أن يسير وتلميذه بين مناظر الاجتماع وأهله وأشرك هؤلاء الأهل فى أطوار التربية المختلفة وسمح لتلميذه بقراءة بعض الكتب « فهذا كله كاف وفوق الكفاية ليطبع صورة المجموع فى نفس الطفل وفى ذهن الناس ، وفى عقل الفتى ، وكاف ليبعده عن مثال رجل الطبيعة الذى يريده روسو »[3] .

وإذا كانت ميزة رأى روسو إنما تتمثل فى تكوين رجل لا تدنسه نقائض ونقائص المجتمع ، إلا أن هيكل يوازن بين هذا الرأى ورأى آخر لمفكر مصرى مثل قاسم أمين معلنا أن رأى قاسم بالنسبة إليه هو الأفضل « إذ يرى أن رياضة النفس على مقاومة النقائص تقوى الإرادة وتحمى من الزلة أكثر مما يحمى تجنبها والحذر منها ، فقد تقترب النقائص منا من غير علمنا فلا نقوى على محاربتها لعدم تعودنا هذه المحاربة » .

وهناك خطر آخر يترتب على الأخذ برأى روسو ، إذ أن نزع الطفل من عائلته

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٧٦ .
(٢) المرجع السابق ، ص ١٧٩ .
(٣) المرجع السابق ، ص ١٧٩ .

فيه ، فضلا عن ذلك ، عيب حرمان الطفل من أرق معانى الحياة التى لاتوجد إلا فى عواطف الأبوة والأمومة والبنوة ، هذه العواطف القوية السامية الدائمة النضرة والشباب حتى فى أقسى القلوب وأجفها ، والأثر المباشر الذى يترتب على حرمان الطفل من هذه المعانى هو شعوره بالجفوة واعتياده شيئا من غلظة الكبد مع التستر بظاهر من رقة الشعور وقوة الاحساس ابتغاء نوال عطف من الناس يعوض عليه العطف الطبيعى الذى فقده .

ودعم هيكل رأيه برأى أرسطو الذى ساقه نقدا لأفلاطون عندما حبذ قيام الشيوعية بإلغاء العائلة والزواج ، إذ قال : « إذا وضعت عدة نقط من الشهد فى إناء واسع ممتلىء بالماء ، ضاع طعمها الشهى ، وكذلك فإذا ألغيت العائلة ضاع ذلك المعنى الرقيق الذى يجعل لأسماء الأب والأخ إعزازا خاصا ، إذ يصبح لا محل له ، وحل عدم الاهتمام المطلق محل المحبة العائلية »[1] .

والخلاصة هى رفض هيكل لرأى روسو والتأكيد على أهمية الوطن والعائلة والمجتمع .

ولاشك فى أن من يقفون على رأس المسيرة الاجتماعية إذا امتلأت قلوبهم بالقوة المعنوية ، فإنها تسرى بالعدوى إلى سائر الناس فيمتلئون حماسة وحمية ، وهناك أسباب عديدة لازدياد هذه القوة المعنوية ، يأتى فى مقدمتها فى رأى هيكل دافع الوطنية ، فهذا الجندى الذى يقف مدافعا عن وطنه المهدد بالخطر ممتلىء النفس بالعاطفة الوطنية ، تتضاعف قوته المعنوية بمقدار حبه لوطنه وإيمانه به ، وبمقدار تخوفه من الخطر الذى يتهدد العدو الوطن به ، ولهذا تغرس الأمم فى نفوس أبنائها منذ نعومة أظفارهم حب الوطن والاستهانة بالتضحية فى سبيله ، والإيمان بالحق وبالعدل وبالحرية والمعانى الإنسانية السامية يزيد القوة المعنوية فى النفس بما يضاعف القوة المادية فيها ، والذين يذكرون ما قام به الحلفاء فى الحرب الكبرى من دعوة واسعة النطاق ضد الألمان ، أساسها أنهم يدافعون عن قضية الحرية والحق ويحاربون فى ألمانيا الجندية المسلحة ويمهدون لعهد سلام ونور ، يدركون ما كانت تضاعف هذه الدعوة من قوة فى نفوس جنود الحلفاء بمقدار ماكانت تحيطهم يد من عطف فى أكثر أمم العالم .

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٨٠ .

لكن « المسلم » إذا كان يجعل فى « الوطنية » دائرة مهمة يتحرك فيها إلا أنه لا يقف عند حدودها ، بل يتعداها إلى آفاق أرحب هى « الإنسانية » ، « فإذا كانت النفس يزيدها حب الوطن قوة بمقدار مافى الوطن كله من قوة ، ويزيدها حب السلام للإنسانية كلها قوة بمقدار ما فى الإنسانية من قوة ، فما أكثر ما يزيدها إيمانا بالوجود كله وبخالق الوجود من قوة . . أنه ليجعلها قديرة أن تسير الجبال ، وتحرك العالم ، وتهيمن بسلطانها المعنوى على كل من كان أقل منها فى هذا الأمر إيمانا »[1] .

وتدفع الروح الوطنية هيكل إلى أن يستحث الأدباء والفنانين أن يجعلوا مصر ينبوعا لفكرهم وفنهم ، فى طبيعتها ، فى واقعها ، ذلك أن الأكثرين من رجالنا وشبابنا المتعلمين ليزهون بإعجابهم بما رأوا وما لم يروا من بدائع الجمال فى أوربا ، زهوهم بما تبعثه مناظر بلادهم إلى نفوسهم من ملال ، ثم أن كثيرين ممن لم تتح لهم أسفارهم وقراءاتهم المفاخرة بهذا الزهو ليحدثونك فى أبلغ إعجاب بجمال صحراء العرب وما أنجبت هذه الصحراء من حب وحماسة وكرم تجلى فى الشعر العربى القديم ، وليزهون بهذا زهوهم باملال بلادهم إياها ، وهؤلاء وأولئك هم الطائفة التى تسمى جماعة المتعلمين فى مصر ، وسر هذا الجمود فى تقدير جمال بلادنا ضعف الايمان فى نفوس شعرائنا وأدبائنا وكتابنا وذوى الفن فينا بالجمال ، « وسبب ذلك فى رأى هيكل أنهم يستمدون شعورهم بالجمال من الكتب لا من الحياة ، فالجميل هو ما تغنى به غيرهم على أنه جميل ، أما ما لم يقفوا على أن غيرهم تغنى به فلا يمكن أن يكون جميلا »[2] .

وما دامت قرون قد انقضت بيننا وبين أجدادنا الذين كانوا يحبون جمال بلادهم ويقيمون لهذا الجمال أعياده ويقدمون له فيها قرابينه ، ومادامت الكتب التى فيها تلك الأغانى قد أصبحت فى غير متناول الأكثرين منا وأصبحت قراءاتها لا تلذ ، فبحسبنا أن نقرأ ما تعودنا قراءته تلاميذ عن جمال صحراء العرب ، وأن ننتقل بعد ذلك لقراءة ما تعودنا قراءته طلابا عن جمال أوربا وروعة تاريخها ، وماذا يجب علينا إزاء ذلك ؟

---

(١) محمد حسين هيكل : حياة محمد ، القاهرة ، دار المعارف ، ط ١٦ ، ١٩٨١ ، ص ٢٧٧ .
(٢) محمد حسين هيكل : ثورة الأدب ، القاهرة ، دار المعارف ، ص ١١٢ .

« يجب أن نوجه العناية إلى مظاهر الجمال فى مصر أداة لتدريب التذوق الجمالى ، فتلك رابطة لاشك فى قيمتها لغرس الولاء والشعور بالانتماء »[1] .

كذلك فإن من مقومات التربية الوطنية أن نؤكد على فكرة (الاتصال) و(الاستمرار) فى تاريخنا القومى ، فبين مصر الحديثة فى رأى هيكل ومصر القديمة اتصال نفسى وثيق ينساه كثيرون فيحسبون أن ماطرأ على مصر منذ عصور الفراعنة من تطورات فى نظم الحكم وفى العقائد الدينية وفى اللغة وفى غير ذلك من مقومات حياة الأمم ، قد فصل بين هذه الأمة الحاضرة وبين الأمة المصرية القديمة فصلا حاسما جعلنا إلى العرب أو الرومان أقرب منا إلى أولئك الذين عمروا وادى النيل فى آلاف السنين التى سبقت المسيحية ، وهم يعللون ما يحسبونه من ذلك بعظمة هذه التطورات ، فكيف ترى المصريين الذين يتكلمون العربية المصرية اليوم والذين يتصورون الأشياء على ما تريدهم لغة الغرب أن يتصوروها ، تتصل حياتهم فيما يتعلق بالتصوير والخيال بحياة الذين كانوا يتكلمون الهيروغليفية بما كانت تحمله ألفاظها وعباراتها المتوارثة إلى القلوب والعقول من صور ؟ وكيف ترى المصريين الذين يدين أكثرهم بالإسلام وأقلهم بالمسيحية والذين تكونت عقائدهم على ما فى كتب الإسلام والنصرانية المقدسة ـ وبين هذه الكتب صلة متينة قوية ـ كيف نراهم يعتقدون ما كان يعتقد عباد آمون ورع وآلهة مصر القديمة المتعددين ؟

يرى هيكل أن المصرى فى الظاهر يختلف عن هؤلاء الأجداد جد الاختلاف وقد يحسب من رآهم ويرانا أننا لسنا منهم وأنهم ليسوا منا ، لكن ذلك لا يزيد على أنه الظاهر « أما الحقيقة العميقة التى تشعر بها أنت ويثبتها العلم فهى أن بينك وبين أجدادك اتصالا وثيقا لاسبيل إلى انكاره وإن جهله الناس ، وإن جهلته أنت ، فهذا الدم الذى كان يجرى فى عروقهم يجرى فى عروقك ، وهذه الانفعالات النفسانية التى كانت تدفعهم فى حياتهم هى التى تدفعك فى حياتك ، وأنت محكوم عليك طائعا أو كارها أن تخضع بحكم قانون الوراثة لما أورثوك إياه »[2] .

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٢١ .

(٢) ثورة الأدب ، ص ١٢٢ .

طبيعة الإنسان :

تشكل نظرة المربى إلى الإنسان ركنا أساسيا فى فكره التربوى باعتبار الإنسان الوعاء الرئيسى للعملية التربوية ، وهنا يعرض هيكل لوجهتى نظر متناقضتين ، الأولى يمثلها روسو فى قوله « إن طبيعة الإنسان خيرة فى أساسها وفى فطرتها » ، أما الوجهة الثانية فهى لقاسم أمين الذى أكد فيها « أن الإنسان يولد شريرا خبيثا قاسيا محتالا كذوبا » « الولد الصغير لا يعرف إلا نفسه ولا يرى إلا نفسه ولا يحب إلا نفسه ولا يألم إلا من نفسه وفيه أثرة هائلة لا حد لها » .

أما الرأى الذى مال إليه هيكل فهو « ليس الإنسان طيبا بطبعه وهو ليس خبيثا بطبعه ، وإنما هو ذرة فى دائرة الوجود قضى عليها بالحياة الإنسانية ولا تعلم لهذا القضاء سببا ولا تفهم للحياة غاية ولا تدرك للوجود غرضا ، وهى تعيش حتما فى انتظام مع غيرها من ذرات الوجود ، وكلما زاد انتظامها طابت حياتها ، ولذلك كنا نعتبر خير حالات الحياة وأسعدها أكثرها مع حياة مجموع الوجود انتظاما وأكثرها لها ملاءمة . . صحيح أنا لم نعرف بعد ، وقد لا نعرف أبدا ما يجب علينا لكمال الانتظام حتى نبلغ كمال السعادة ، ونحن لانزال نداب وراء هذه الغاية بالاستفادة مما يكشف العلم عن صلات الأشياء بعضها ببعض وعن صلتنا بالأشياء وباستحياء إلهامنا الغريزى الناشىء عن شعورنا بأثر الأشياء فينا وأثرنا فيها شعورا لما نعرف مظاهره وأسبابه ، فإذا أمكن حصول هذا الانتظام ، وقدر أنه حصل ، يومئذ نكون قد بلغنا غاية التقدم ويومئذ تسترد الإنسانية الفردوس المفقود »[1]

أما ونحن لم نصل إلى هذا بعد ، يصبح الخير والشر والحسن والقبح والطيبة والخبث وما إليها فى حيز المطلقات التجريدية ، ومن ثم كان بناء التربية على تقدير الطيبة الطبيعية أو الخبث الطبيعى ، بناء واهن الأساس « وإنما التربية مهيئة الناشىء للعيش فى الوسط المحيط به عيشا يقربه من فكرتنا فى السعادة قدر المستطاع ، ولما كانت هذه الفكرة مستفادة من العلم بالوجود الخارجى علما قائما على الملاحظة والاستقصاء ، ومن الإلهام النفسانى فيما لم يكن العلم بعد ، فوجب أن نطرح الصور المادية التى كشفت قواعد العلم عنها للإنسانية ، أمام حس الطفل كى تدخل فى دائرة

---

(١) هيكل : روسو ، ص ٢٣٤ .

معارفه وكى يكون إلهامه النفسانى أقرب إلى فطنة الصواب فيكون هو أقرب إلى السعادة[1] » .

إننا إن فعلنا هذا فسوف يقر فى ذهن الطفل أن كثيرا مما يقع تحت حسه إنما كان من عمل الإنسان ، وأن كثيرا مما يستمتع به إنما هو جهد الآخرين ، وبالتالى يشعر أنه مدين دائما للمجموع العام ، وهو لكى يقوم بالوفاء بهذا الدين فلابد أن يكون له هو أيضا من العطاء مايفىء به على الآخرين راحة وطمأنينة ومن هنا تنشأ فكرة الواجب ، وليس الواجب إلا أداء ما تراه دينا عليك .

وهذا الذى يذهب هيكل إليه يختلف ، بل ويتناقض مع رأى روسو الذى شرحه عن التربية السلبية فهو ـ أى روسو ـ لايريد أن يلقى على الطفل شيئا باسم الواجب ولا أن يعلمه شيئا باسم الحق ولا أن يتدخل معه فى استنتاجه ، فضرر كل تدخل ـ فيما يرى ـ أكثر من نفعه ، وأكد هيكل أن روسو قد غالى عند تعريفه للتربية السلبية غلوا كاد يجعلها مستحيلة التحقق فى الواقع فقال : « يجب أن تكون التربية الأولى تربية سلبية وليست هذه التربية أن يعلم الطفل الفضيلة أو الحق ولكن أن يحمى قلبه من الرذيلة وعقله من الباطل »[2] . وإذا كان الأمر كذلك فما الأساس الذى ينبغى أن يبنى عليه المربى تربيته للطفل ؟ هنا نجد أن رأى هيكل يغلب عليه التأثر الواضح بذلك المناخ الذى أشاعته الثورة البيولوجية على يد علماء التطور ، فالأساس يتمثل فى مدى ملاءمة الكائن الحى لظروف ومواصفات البيئة .

ولكى نفهم هذا الرأى نجد أننا لو فرضنا وجودا لحى بن يقظان أو لروبنسن كروزو ، لما استطعنا أن نتصور لهما من قواعد الخلق « إلا بمقدار ما يستطيعان معه ملاءمة الوسط الذى يعيش كل منهما فيه »[3] . فإذا كان أحدهما محاطا بكواسر الوحش وبطقس متقلب كثير العدوان وبأرض قليلة الخصب ، لم يكن بد من تصور هذا الشخص قويا نشطا ذا ذكاء وحيلة وإبداع حتى يدفع بقوته وحيلته عاديات الحيوان عليه وحتى يصل بنشاطه وإبداعه إلى استغلال الأرض على قلة خصبها وحتى يستعين

---

(١) المرجع السابق ، ص ٢٣٥ .

(٢) Rousseau . J . J : Emile , translated by : Barbora Faxley , Everyman's library , London , 1966 , P . 207 .

(٣) روسو ، ص ٢١ .

بإبداعه وذكائه على اختراع ما يتقى به تقلب الطقس ، فإذا وصل إلى ذلك كله فاتقى العدوان وحصل المعاش ، كان ما يأتيه بعد ذلك من تفكير أو تصور أو عمل ، ولا حكم لقاعدة من قواعد الأخلاق عليه ، وإذا كان الأخر مقيما فى جو خصب غنى بخيراته معتدل الطقس قليل العوادى من حيوان وطير كان فى غنى عن القوة وعن الحيلة وعن الإبداع ، وكان غير ملوم فى أن يتمتع من جنته بكل ما يصوره له خياله من أنواع المتاع ثم لا يكون لشىء اسمه قواعد الخلق حكم عليه[1] .

لكن الإنسان المنفرد لم يكن ولن يكون ، وإنما هو دائما مع جماعة أو فى الجماعة[2] . يوجد التفاوت ، وقد كان من تطور حياة الانسان أن تزايد التفاوت بين جماعاته وبين أفراد كل جماعة فاقتضى ذلك نضالا دائما تمت الغلبة فيه للظلم أكثر الأحيان وباء المظلومون بخيبتهم يتعثرون فى أذيالها ويشعر كل منهم بقارص ألمها ، فتكون عندهم تبادل العطف بسبب الألم المتبادل ، وعرف كل منهم أن أخاه البائس يستحق من الاشفاق ما يشعر هو فى نفسه بأنه مستحق له ، حفزهم ألمهم لمعاودة الكرة وللثورة من جديد فى وجه الظلم ، فاحتاجوا للقيام بثورتهم إلى التعاون والتضامن فيما بينهم ، وإلى الصداقة فى القول والاخلاص فى التضحية ، لكنهم لم يظفروا من ثورتهم الجديدة إلا بما فازوا من نضالهم القديم ، فعادوا أدراجهم واجمين تفكر جماعة منهم فى القناعة بحظهم مكتفين بالنظر لمن دونهم والتألم لمن كانوا أكثر منهم مصابا ، أما الآخرون فنظروا إلى من غزوهم نظرة الحقد ، ثم فكروا فى انزال غضبهم بأمثالهم الضعفاء الذين عجزوا بالأمس معهم عن مواجهة الأقوياء ، وكذلك تجدد الظلم والعدوان وكذلك نشأت العواطف فأقامها الناس قواعد لخلقهم من النضال اليومى الذى لايقل عن ذلك النضال الآخر بشاعة وقسوة والذى لا يمتاز عنه إلا بأن أسنانه أدق وأحكم « لولا التفاوت ولولا النضال لما كان شىء اسمه قواعد الخلق ولا الأداء ولا الفضيلة بل لعاش الناس عيش أهل الجنة على ما يصفهم الواصفون »[3] .

---

(١) المرجع السابق ، ص٢٠٢ .

(٢) Morrish , I : The sociology of education , George Allen & Unwin , Boston , 1980 , P . 43 .

(٣) روسو ، ص٢٠٥ .

تعليم المرأة :

كانت الفترة التى عاشها هيكل هى بحق العصر الذهبى لتحرير المرأة ، ومن ثم كان اهتمامه بهذه القضية وانحيازه الصريح إلى جانب التحرير الذى كانت أنصع صوره أن تحصل المرأة على حقها فى التعليم ، وكان ظهور كتاب « تحرير المرأة » لقاسم أمين فى الوقت الذى كان فيه هيكل طالبا بالمدرسة الخديوية الثانوية ، وكان ظهور هذا الكتاب حادثا ، بل حادثا خطيرا ، اضطربت له آراء الهيئات الدينية واضطرب له كثير من المتعلمين أنفسهم ، وأبدى الخديو عباس سخطه على الكتاب وعلى مؤلفه ، حتى لقد أمر بألا يدخل قاسم أمين قصر عابدين مع ما كان له من رفعة المنصب فى القضاء ، ومع ما كان يتمتع به بين زملائه من كرامة واحترام ، وقد نشر هذا الكتاب تباعا ، أول ما نشر فى جريدة « المؤيد » ، فكان لنشره دوى اضطرب له صاحب المؤيد ، واضطر معه أن تفسح أعمدة جريدته للطاعنين على الكتاب وصاحبه أشد المطاعن .

وأطلع هيكل على الكتاب وعلى ما كتب طعنا عليه ، ثم اطلع على تفنيد قاسم أمين حجج خصومه فى كتابه (المرأة الجديدة) ويحكى « أعدت قراءة كتابى قاسم واقتنعت بأن الرجل على حق ، وبأن مايقوله من البديهيات ، وعجبت لموقف الذين ناوأوه ووقفوا فى وجهه ، ولموقف جريدة اللواء التى اتهمته بمخالفة الدين تأييدا منها لموقف الخديو الذى حرم على قاسم دخول قصر عابدين . . »[١] .

وقد أثار موقف مصطفى كامل من القضية دهشة هيكل ، فمع أن مصطفى كامل كان ذكيا جريئا ، ومع أنه أمضى ما أمضى من السنين فى أوربا ، ومع إعجابه بالمدنية الأوروبية اعجابا تكرر ذكره فى كتبه ورسائله « عجيب مع ذلك أنه كان رجعيا فى دعوته الاجتماعية »[٢] . فعندما ظهر كتاب تحرير المرأة سنة ١٨٩٩ كان منطقيا أن يلقى التأييد الحار من جريدة الزعيم الشاب أول ظهورها سنة ١٩٠٠ ، لكن الأمر كان على نقيض ذلك ، فقد كان اللواء خصما لدور قاسم أمين ولأفكاره ، وكان ميدانا لأشد المطاعن

---

(١) محمد حسين هيكل : مذكرات فى السياسة المصرية ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٥١ ، جـ١ ، ص٢٦ .

(٢) شخصيات عربية وغربية ، ص٥٦ .

عليه ، وظل اللواء كذلك فى شأن الاصلاحات الاجتماعية كلها محافظا بل رجعيا متمسكا بالقديم أشد الاستمساك » على حد تعبير هيكل .

ولا يقف هيكل أمام هذه الظاهرة موقفا سلبيا ، بل يحاول أن يفسرها فيذهب إلى أنه إذا جاز لنا أن نعلل خصومة مصطفى لقاسم بما لقيه قاسم من تجهم الخديو له ، فإن تعليل رجعية اللواء فى الشئون الاجتماعية قد يبدو عسيرا ، يقول هذا لكنه يتبع هذا بالتعليل الذى يرجحه ، وهو « تملق الشعب فيما هو عزيز عليه من عادات وأوهام واستغلاله فى الغايات السياسية التى يريد الأمراء والملوك والدعاة السياسيين لرجال الدين لأنهم حفظة هذه العادات والأوهام »[1] .

والحق أنه من العسير علينا أن نقبل هذا التفسير على اطلاقه ، تقول هذا لأننا لانستطيع أن ننكر أن يحدث فى كثير من المجتمعات وفى كثير من العهود ، لكن التعميم صعب ، إذ من المحتمل جدا أن يكون الدافع لموقف مصطفى كامل هو إيمانه بالحذر فى (تحرير) المرأة اتساقا مع العقيدة التى يؤمن بها وهى الإسلام ، تلك العقيدة التى تضع الكثير من الضوابط على حركة المرأة خوفا من انحرافها ، وإن كانت قد أيدتها بكثير من الحقوق التى لم تحظ بها المرأة فى عقائد ومجتمعات أخرى .

وإذا كان هيكل يعيب على مصطفى كامل وقوفه ضد قاسم أمين رغم تعلمه فى أوروبا ، فإننا لانرى تناقضا من مصطفى كامل فى ذلك ، وإلا لتحتم أن يتبع كل من تعلم فى الغرب آراءه وتقاليده ، وهو الأمر الذى حذر منه هيكل نفسه وإدانه فى مواقف كثيرة .

لكن ما القاعدة التى حبذ هيكل أن توضع لتربية الفتاة ؟ إنه يقطع بأن ذلك متعذر ويفسر ذلك بأن المرأة كجنس لم تصل بعد إلى موقف محدد فى أمر ما لها وما عليها ، وإذا كان الرجال لا يزالون يتوقعون صورا من التطور فى شئونهم فهم يرسمون لهذه الصور حدودا وهم يقدرون لهذه الحدود مواقع ، وفى تصور الفكر أن يتوسم إمكان حدوث هذه الصور أو استحالتها ، وأن يتوسم مدى هذا الإمكان وأن يرتب عليه نتائجه ، «ولكن التطور فى شأن المرأة لايزال على حال تجعل قرار الفكر عنده عسيرا ، لأن الفكر لا يقر على غير مستقر إلا حدسا ، فإذا رأيت الكتاب يرسمون قواعد لتربية

---

(١) المرجع السابق ، نفس الصفحة .

المرأة إلى طور جديد ، وقد يطول هذا الزمن وقد يقصر ، لكن عسير على كل حال أن تعرف ما ستكون علاقة المرأة بالرجل فى هذا التطور الجديد وعلاقتها بالرجل وحظها إلى جانبه من الحرية ومقدار تعلقها به أو استقلالها عنه ، ذلك هو ما يجعلها توجه تربيتها إلى خير ما يصلح للرجل ولها »[1] .

والقاعدة الفلسفية التربوية التى يبنى هيكل عليها هذا الرأى أن التربية لا يكفى فيها الحس ولايكفى فيها التفكير ولاتقطع فيها التجربة برأى مادام معنى التربية « البلوغ بالإنسان إلى خير حال يتلاءم فيها مع الوجود الذى خلق فيه ملاءمة تجعله أكثر ما يمكن متاعا بالوجود وسعادة فى الحياة من غير أن يكون متاعه وسعادته حملا على الوجود ولا عيالا على أهل هذا الوجود »[2] .

كذلك فإن التربية ، يختلف النظر إليها من زمن إلى زمن ومن قطر إلى قطر ، تتأثر بالطقس وبالجو والمصادفات السعيدة أو التعيسة التى توجد فيها أمة من الأمم ، بل بالمصادفات السعيدة أو التعسة التى يوجد فيها الفرد .

وإذا كان هيكل قد انحاز إلى صف تحرير المرأة إلا أنه وقف موقف التنديد والنقد العنيف لمظاهر الابتذال التى خرج بها البعض لتحرير حدوده الاجتماعية السوية ، فأرجع العديد من صور فساد الشباب فى المدن إلى « هذا التبرج النسائى وهذه الصور المخجلة التى تعرض لا على مسارح التمثيل ولكن فى السبل والطرقات وفى حوانيت الباعة ، وفى الزيارات العائلة وفى الأحاديث العامة والخاصة » ، هذا فضلا عن دور الدعارة ومباءات اللهو ومن تلك الأماكن العامة يمرح فيها أفراد من كل جنس « لا هم لهم إلا إثارة كوامن الشهوات » .

ويتساءل هيكل حقا : « كيف نرجو مع ذلك أن تمر بالشاب ساعة جنون الشباب فلا يندفع وراء الرغائب الجنسية الثائرة فى نفسه »[3] .

وهنا يتجه هيكل إلى الإسلام ليبصر القضية فى كليتها خاصة أن الإسلام قد أوضح لنا أن لا صلاح للجماعة إلا بتعاون الرجل والمرأة باعتبار أنهما أخوان متضامنان

---

(١) روسو ، ص٢٥١ .
(٢) المرجع السابق ، ص٢٥٠ .
(٣) المرجع السابق ، ص١٩٨ .

تضامن مودة ورحمة ، وإن للنساء مثل الذى عليهن بالمعروف وللرجال عليهن درجة ، «لكن الأخذ فى ذلك بالطفرة لم يكن أمرا ميسورا ، ومهما يكن من إيمان العرب الذين اتبعوه به ، فإن أخذهم باليسر من الأمر وعدم تعريضهم للحرج ، أدعى إلى مزيد إيمانهم ، وإلى ازدياد أنصاره ، وكذلك كان الشأن فى كل إصلاح اجتماعى فرضه الله على المسلمين»[1] .

كانت صلات الرجل والمرأة عند المسلمين ، كما كانت عند سائر العرب ، مقصورة على صلات الذكورة والأنوثة ، وكان التبرج وإبداء الزينة بصورة تدعو إلى تحرش الرجال بالنساء ، كلما وجدوا الفرصة لذلك بعض ما يذكى عواطف الجنس عند الرجل والمرأة على السواء ، وما يحول لذلك دون التقريب بينهما تقريبا أساسه المعنى الانسانى السامى وأساسه الاشتراك الروحى فى العبودية لله وحده ، وقد نشأ عن قيام طوائف اليهود والمنافقين فى المدينة ، وخصومتهم للرسول والمسلمين أن بلغ تحرش هذه الطوائف بالمسلمات حدا أدى إلى حصار بنى قينقاع ، وإلى إيصال الأذى للمسلمات مما كانت تنشأ عنه مشكلات لا ضرورة لها ، فلو أن المسلمات أبدين زينتهن أثناء خروجهن ، لكان ذلك أدنى أن يعرفن فلا يؤذين ، ولوفر ذلك هذه المشكلات ، ولكان بدءا حسنا لهذه المساواة التى يريد الإسلام تحقيقها بين الجنسين من غير أن يشعر المسلمون ، رجالا ونساء ، بانتقال فى الفكرة لم يمهدوا له ، وفى هذه الظروف نزل قوله تعالى : « والذين يؤذون المؤمنون والمؤمنات بغير ما اكتسبوا فقد احتملوا بهتانا وإثما مبينا* يا أيها النبى قل لأزواجك وبناتك ونساء المؤمنين يدنين عليهم من جلابيبهن ذلك أدنى أن يعرفن فلا يؤذين وكان الله غفورا رحيما* لئن لم ينته المنافقون والذين فى قلوبهم مرض والمرجفون فى المدينة لنغرينك بهم ثم لا يجاورونك فيها إلا قليلا* ملعونين أين ماثُقفوا أخذوا وقتلوا تقتيلا* سنة الله فى الذين خلوا من قبل ولن تجد لسنة الله تبديلا »[2] .

بهذا التمهيد سهل على المسلمين أن يقلعوا عن عادات العرب الأولى ، كما أن ماقصد إليه شارع الإسلام من تنظيم الجماعة على أساس الأسرة ، طاهرة من أدران الدخيلة مما جعل الزنا جريمة كبرى ، قد يسر لكل مسلم أن يقدر ما فى تبرج الأنثى

---

(١) حياة محمد ، ص ٣٥٥ .

(٢) الأحزاب ، ٥٨ - ٦٢ .

الذى تتبدى به للذكر من عيب ومعرة ، ما لم تك صلة ما بين الرجل والمرأة تسمح بهذا التبرج وذلك قوله تعالى :

« قل للمؤمنين يغضوا من أبصارهم ويحفظوا فروجهم ذلك أزكى لهم إن الله خبير بما يصنعون* وقل للمؤمنات يغضضن من أبصارهن ويحفظن فروجهن ولا يبدين زينتهن إلا ما ظهر منها وليضربن بخمرهن على جيوبهن ولا يبدين زينتهن إلا لبعولتهن أو آبائهن أو آباء بعولتهن أو أبنائهن أو أبناء بعولتهن أو أخوانهن أو بنى اخوانهن أو بنى اخواتهن أو نسائهن أو ماملكت أيمانهن أو التابعين غير أولى الإربة من الرجال أو الطفل الذين لم يظهروا على عورات النساء ولا يضربن بأرجلهن ليعلم مايخفين من زينتهن وتوبوا إلى الله جميعا أيها المؤمنون لعلكم تفلحون »[1] .

وكذلك عمل الإسلام ، فتدرجت صلة ما بين الرجل والمرأة إلى غير ماكانت ، فلم تبق صلة ذكورة وأنوثة إلا حيث تخشى الفتنة من مثل هذه الصلة ، فأما فى سائر شئون الحياة ، وفى علاقات الرجال والنساء جميعا ، فالكل سواسية أو الكل عباد الله ، والكل متضامنون للخير ولتقوى الله ، فإذا فرط من أحدهم أو من إحداهن مايذكى فى النفس معانى الجنس ، فذلك إثم يجب على من فرط منه أن يتوب إلى الله وهو التواب الرحيم[2] .

وها هنا نجد هيكل لا يسير فى ذلك الطريق الذى بدأ يتكلم فيه عن تحرير المرأة إلى نهايته ، ففى البدء كان هيكل ـ كما أكدنا ـ مولعا بفكر الغرب واتجاهاته ، ومن هنا تشكيكه الذى أشرنا إليه فى نقد مصطفى كامل لحركة تحرير المرأة على يد قاسم أمين ، فلما بدأ مفكرنا يهتدى أكثر إلى طريق الإسلام ، أخذ يكتب ما كتب مندداً بما حدث من انحرافات ، هذه الانحرافات هى الدوافع التى كانت تدفع من هبوا معارضين لقاسم أمين ، إذ لم يكونوا كلهم من هذا الصنف الذى يوصف دائما بالجمود والرجعية والتخلف وإنما كان منهم نفر نظروا بعيدا فى المستقبل فتوقعوا شرورا أو انحرافات فتحفظوا وحذروا ونقدوا .

---

(١) النور ، ٣٠ - ٣١ .

(٢) حياة محمد ، ص ٣٥٦ .

فلسفة التعليم الجامعى :

ولم يكن الرأى الذى عبر عنه هيكل تجاه هذه القضية إلا متسقا مع الاتجاه العام للفكر الليبرالى الذى كان مهيمنا فى السنوات الأولى لنشأة الجامعة فى مصر ، ومن أهم المصادر التى تكشف لنا رأى هيكل محاضرة كان قد ألقاها فى السادس من شهر مارس سنة ١٩٤١ بقاعة الاحتفالات بالجامعة المصرية (القاهرة) وكان وقتها وزيرا للمعارف ، فمن الملاحظ أنه قدم لهذه المحاضرة بجزء كبير يردد فيه أفكار الذين أنشأوا الجامعة أو ساهموا فى ذلك ، مثل كلمات قاسم أمين وعبدالخالق ثروت والملك فؤاد وأحمد لطفى السيد[١] .

فعن قاسم أمين ، يروى هيكل رأيه فيما يجب أن تكون عليه رسالة الجامعة دون تعليق بالموافقة أو الرفض ، والحق أننا كنا نتمنى وجود مثل هذا التعليق لأهمية الرأى الذى ساقه قاسم والذى يؤكد على أن العلم يجب أن يكون للعلم ، وإن كنا نرجح ميل هيكل لهذا الرأى قياسا على المناخ العام الذى ساد طليعة المثقفين فى تلك الفترة وقياسا إلى تلمذته على يد أحمد لطفى السيد الذى نعرف ونتأكد من مشايعته لهذا الرأى ، وأخيرا نرجح هذا أيضا بناء على انتماء هيكل الى الشريحة الارستقراطية التى ترى ـ بحكم أوضاعها ـ أن الانشغال بكسب الرزق لا ينبغى أن يكون هدفا لطلب العلم حيث يتوافر لها الرزق بكثرة وفائض يزيح من على كاهلها هم التفكير فيه .

أما رأى قاسم الذى نقله هيكل ، فيقول فيه[٢] . : « نحن لا يمكننا أن نكتفى الآن بأن يكون طلب العلم فى مصر وسيلة لمزاولة صناعة أو الالتحاق بوظيفة ، بل نطمع فى أن نرى بين أبناء وطننا طائفة تطلب العلم حبا للحقيقة وشوقا إلى اكتشاف المجهول ، فئة يكون مبدأها التعلم للتعلم ، نود أن نرى من أبناء مصر ، كما نرى فى البلاد الأخرى عالما يحيط بكل العلم الانسانى ، واختصاصيا أتقن فرعا مخصوصا من العلم ووقف نفسه على الالمام بجميع ما يتعلق به ، وفيلسوفا اكتسب شهرة عامة ، وكاتبا ذاع صوته فى العالم ، وعالما يرجع إليه فى حل المشكلات ويحتج برأيه . .

---

(١) محمد حسين هيكل : رسالة الجامعة ، مجلة « الشئون الاجتماعية » ، تصدرها وزارة الشئون الاجتماعية ، العدد الرابع ، السنة الثانية ، ابريل ١٩٤١ ، ص٥ ـ ٧ .

(٢) شخصيات مصرية وغربية ، ص ٧١ ـ ٧٢ .

أمثال هؤلاء : هم قادة الرأى العام عند الأمم الأخرى والمرشدون إلى طرق نجاحها والمدبرون لحركة تقدمها » .

والذى يعبر عن فلسفة الجامعة هو النظر فى « الحاجة » التى دعت إلى انشائها ، وهى ، إعادة الاستقلال العقلى للفكر الانسانى ، وهى بعينها الحاجة التى أدت فى مختلف العصور إلى إنشاء الجامعات فى أوربا وفى غير أوربا ، وهى بعينها الحاجة التى أدت فى الأزمان السالفة إلى قيام المصلحين والفلاسفة لتحطيم الجمود العقلى ، وفك الفكر الإنسانى من القيود التى فرضها عليه التعلق بالعاجلة ، والخضوع لأحكام الحياة المادية أو الاذعان فى سبيل هذه الحياة لسلطات البطش والاستسلام لما يفرضه الأقوياء من هذه القيود واعتبارها حقائق ثابتة يؤمن الناس بها كأنها بعض سنن الكون التى لاسبيل إلى تحريرها[1] .

والحاجة إلى استقلال العقل وحرية التفكير ، ليست شهوة تنطفىء متى تحققت ثم تتجدد بتجدد الدافع لها ، وإنما هى ضرورة جوهرية لحياة الأمم ، قائمة على وجه الدوام ابتغاء غرض لا يلبث الناس إذ يظنون أنهم اقتربوا من أن يروه فر من أيديهم وبعد عنهم ، ثم ظل مع ذلك يتراءى لهم فى بهاء جلاله وساطع ضيائه ، هذا الغرض « هو الحق ، وهو الكمال ، والتماس الحق والكمال هو مثل الإنسانية الأعلى فى (الحياة) إليهما تتوق كل نفس مهذبة ، وكل أمة بلغت من مدارج الرقى الإنسانى مقاما محمودا » لكن الجهود التى بذلت منذ آلاف السنين لمعرفة الحق ولبلوغ الكمال لما تتوج بالنجاح ، وإن أدركت الإنسانية من سعيها إليهما حظا غير قليل ، كشفت أن الغيب لايزال يطوى أضعاف أضعاف ما كشفت عنه ، فهى شديدة التوق إلى معرفته ، دائمة الدأب للكشف عن أسراره ومعرفة سننه ، « والعقل المستقل والفكر الحر هما الأداة ، لا أداة غيرها لبلوغ ما يستطاع بلوغه من هذا الغرض »[2] .

ويؤكد هيكل أن الجامعات قد وفقت إلى أن تكشف عن الحقائق وأن تمحصها بانقطاع رجالها للبحث انقطاع الرهبان للعبادة ، وعلماء الجامعات أقدر من غيرهم على التمحيص والنقد لأن البنية الجامعية تجعل وسائل البحث كلها فى متناول أيديهم ،

---

(١) رسالة الجامعة ، ص ٨ .
(٢) المرجع السابق ، ص ٩ .

فالمكتبات ، والمعامل ، وما إليها تجعل آخر البحوث فى جميع العلوم حاضرا فى كل وقت لدى من شاء منهم أن يقوم بتمحيصه ونقده ، وهذه البنية ، وهذا الانقطاع للعلم والتخصص فيه ، يتيحان لرجال الجامعة تصوير الحقيقة فى عصرهم تصويرا يدنيها من أفهام المثقفين ، ويكفل لها أن تنتشر فى الناس وأن توجه مصير الجامعات .

ونشر الحقيقة - فى إطار هذا الفكر - فى الناس بتوجيه سلوكهم فى الحياة أفرادا وجماعات يتصل برسالة الجامعة ، بل هو جوهر هذه الرسالة « فالعلماء لا يبحثون عن الحقيقة لمتاعهم الخاص ، وإن كان هذا المتاع عظيما لذاته ، حتى لا يقاس به متاع سواه ، وإنما يريدون الحقيقة لخير الإنسانية إيمانا منهم بأن الحقيقة وحدها ، هى التى تدنى الإنسانية من السعادة ومن الخير ومن الكمال »[1] .

وعندما استعرض هيكل عناوين الرسائل التى قدمت لاجازة الدكتوراه فى الكليات المختلفة لمصر وقارنها بعناوين الرسائل التى وضعها المصريون الذين حصلوا على الدكتوراه من أوربا ، استوقفه من هذا الاستعراض اقتحام طائفة من الرسائل التى قدمت للجامعات الأوربية للمذاهب العامة فى العلوم المختلفة واقتصار أكثر الرسائل التى قدمت الى جامعاتنا على بحوث تفصيلية ، دقيقة بلا ريب ، فى مسألة بذاتها ، ومرجع ذلك إلى أن البنية الجامعية الأوربية قد بلغت من الاستقلال بذاتها أن أقامت صرحا من النظريات والمذاهب المختلفة فى شتى الفنون والعلوم ، أما بيئتنا الجامعية فقد كانت لاتزال بحكم حداثة عهدها ، وبحكم المستوى العقلى العام المتأثر بماضينا المدرسى ، فى حاجة إلى أن تقيم بناءها الذاتى ، وأن تقيم على أساسه مثل هذا الصرح العظيم من النظريات والمذاهب ، ليستطيع أبناؤنا اقتحام هذه المذاهب والنظريات ، ينقدونها أو يعدلونها أو يؤيدونها بما يتفق مع تصورهم للحق ولما يدنى الحق من الكمال[2] .

---

(١) المرجع السابق ، ص١١ .

(٢) المرجع السابق ، ص١٣ .

ثانيا : فى مواجهة الواقع التعليمى

ولم يقف هيكل عند حد المجردات من القضايا التربوية ، بل شارك بالرأى والتعليق فى مواجهة عدد من المشكلات التى زخر بها الواقع التعليمى طوال حياته ، بل لقد أتيحت له فرصة الوقوف على رأس الجهاز التعليمى فى مصر مما مكنه من أن يكون رجل خبرة بجانب كونه رجل فكرة ، ومكنه من أن ينزل ببعض آرائه موقع التنفيذ والتطبيق وتلك فرصة ذهبية قلما تتاح لمفكر على أهميتها وضرورتها ، فالمفكر قد يسبح بخياله ويهفو بعقله إلى آفاق يصعب تشخيصها ، أما الذى يقف فى معمعة العمل التنفيذى فهو قبل أن يفكر يضع فى اعتباره مواصفات الواقع وظروفه وإمكاناته .

ولم تكن المهمة ميسرة ، بل كانت مليئة بالأشواك والعقبات فإلى سنة ١٩٢٢ ، كانت السياسة المرسومة لوزارة المعارف هى السياسة التى رسمها الاحتلال البريطانى ، وكان المستشار الانجليزى فى وزارة المعارف يتولى تنفيذ هذه السياسة بدقة ، ويعمل على ألا تخرج اليقظة القومية بها عن النطاق الذى حددته سياسة انجلترا لها ، وكانت هذه السياسة تقصر غرض التعليم فى مصر على تخريج موظفين يقومون بشئون الادارة الحكومية فى سلاسة وانقياد وفى الحدود المرسومة لهذه الادارة .

فلما اعترفت انجلترا بمصر دولة مستقلة ذات سيادة فى ٢٨ فبراير سنة ١٩٢٢ وانسحب المستشارون الانجليز من الحكومة المصرية لم يكن مفر من العدول بسياسة التعليم عن ذلك النطاق الضيق المحدود ليتناول تربية الشعب تربية حرية واستقلال ، وتعليم أبناء الشعب جميعا ، تعليما يسلحهم لمواجهة الحياة كما صورتها المدنية الحاضرة فى قوة وكرامة ، ولا سبيل لهذا الانتقال الكبير إلا بأن يغير رجال التعليم جميعا ما تعودوه عشرات السنين ، وما طبعه الماضى القريب فى قلوبهم وعقولهم أيام نشأتهم الأولى .

ولعل فيما سنسوقه فيما يلى عن شواهد ومواقف عملية ، يبين أن ذلك الأمر ظل « أملا » امتلأ الطريق إليه بالعديد من العراقيل والصعاب ، كما تشير إلى ذلك تجارب هيكل قبل الاستقلال وبعده .

١ ـ أول المواقف ، موقف هيكل من تعيين سعد زغلول وزيرا للمعارف سنة ١٩٠٧ وكان فى ذلك الوقت مستشارا فى الاستئناف ، واختير رئيسا للهيئة التى تألفت

لانشاء الجامعة المصرية الأهلية ، فمع اعتراف هيكل بأن هذا التعيين قد أدى إلى إصلاح بعض شئون المعارف وشعور الناس بأن السلطة فى الوزارة قد أصبحت قسمة بين الوزير المصرى والمستشار الانجليزى على عكس ما كان سائدا ، حيث كانت السيطرة الفعلية هى للمستشار،إلا أنه يشعر القارىء لمذكراته بأنه يميل إلى صحة التهمة التى وجهها خصوم سعد إليه ، من أنه تولى الوزارة برأى الانجليز لما فى تنحيه عن رئاسة مجلس الجامعة من إضعاف لهذا المجلس[1] . وكان كرومر يقف من حركة انشاء الجامعة موقف المغيظ ، ففيها بعث للنهضة المصرية وتربية لقيادات فكرية فى المجتمع المصرى تستطيع أن تسهم فى تطويره وتقدمه ، لهذا حاول أن يبين لنا أن الأجدى من ذلك نشر الكتاتيب بحجة أن المشكلة الأساسية هو محو الأمية . ومع ما فى هذا الرأى من صحة وصواب ، إلا أن وجود مؤسسة تعليمية على مستوى رفيع كالجامعة من شأنه أن يسرع من الوعى ويعمقه مما لابد أن ينعكس على سعى المجتمع إلى تعليم الكافة الحد الأدنى الضرورى .

ويبدو أن لمحمد فريد رأيا فى هذا التعيين يشبه رأى هيكل ، فقد ذكر « فى المعلوم أن الشيخ محمد عبده واخوانه ، كان من رأيهم الاستعانة بالانجليز على عمل بعض الاصلاح ، ولو أدى ذلك إلى معاداة الخديو ، بل لتضحيته ولذلك ، لما أراد كرومر أن يظهر بمظهر المساعد للحركة الوطنية بتعيين رجال المنشأة الحديثة بالوظائف العالية ، اختار سعد باشا زغلول لأن يكون وزيرا للمعارف وعرض تعيينه على الخديو سنة ١٩٠٦ »[2] .

وكان تعليق كرومر نفسه يؤكد هذا الظن ، إذ كتب يقول : « فإلى جانب أولئك الذين أدعوا لقب وطنيين ، أى رجال الحزب الوطنى ، يوجد هناك عدد صغير ولكن متزايد من المصريين ، إننى أشير إلى الحزب الذى ربما أطلق عليه اتباع المفتى الراحل الشيخ محمد عبده ، وفكرتهم الأساسية هى أن يصلحوا مختلف المؤسسات الإسلامية دون هز الدعائم الرئيسية التى ترتكز عليها العقيدة الإسلامية ، كما أن برنامجهم لا يتضمن المعارضة ولكن التعاون مع الأوربيين على تقديم الحضارة الغربية فى داخل البلد ، وأن الأمل الوحيد للقومية المصرية يقع فى رأيى على أولئك المنتمين

---

(١) مذكرات فى السياسة المصرية ، جـ١ ، ص٣٦ .

(٢) عبدالخالق محمد لاشين : سعد زغلول ودوره فى السياسة المصرية حتى سنة ١٩١٤ ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧١ ، ص١٠٨ .

إلى هذا الحزب ، ولو أنهم لم يتلقوا التشجيع الذى يستحقونه ، فحديثا ، عين واحد من أعضائهم البارزين ـ سعد زغلول ـ ناظرا للمعارف »[1] .

وقد انتقد د . عبدالعظيم رمضان وجهة النظر هذه مؤكدا أن تعيين سعد زغلول ناظرا للمعارف كان بغرض إرضاء المشاعر الوطنية واستجابة للمطالب الوطنية فى حقل التعليم الذى أصبح فى ذلك الحين (أرض المعركة) كما قال الجود Elgood[2] .

وفى رأينا أن هذا التعيين لم يكن لمجرد إرضاء المشاعر الوطنية بقدر ما كان « لامتصاصها » ، إذ لم يكن الاحتلال حريصا على إرضاء هذه المشاعر وقد كان مقتنعا بأن حركة سعد سوف تكون محدودة بحكم وجود المستشار الانجليزى دنلوب الذى كانت له اليد العليا .

٢ ـ أما الدعوة للتعليم باللغة العربية ، فقد سجل هيكل على سعد زغلول موقفا كان مثار نقد كثيرين ، ذلك أن سعدا دافع عن التعليم باللغة الأجنبية ، وهى هنا اللغة الانجليزية بأن كتب العلم ومستكشفاته كانت كلها من عمل الأجانب ، وكانت مصطلحاته لذلك أجنبية ، ومن ثم رأى سعد أنه إذا أريد نقل العلم إلى البلاد ، فقد وجب أولا إيفاد البعوث من شباب مصر إلى أوربا ليتلقى العلوم فيها ولنقل هذه العلوم إلى اللغة العربية ، وإلى أن يتم ذلك يتعذر التعليم باللغة العربية .

وتعليق هيكل على هذا الرأى هو أن هذه حجة لها وجاهتها وقيمتها ولكنها إن صحت بالقياس إلى العلوم العليا ، فهى لا تصح بالقياس إلى الجغرافيا والتاريخ والحساب فى المدارس الابتدائية أو فى المدارس الثانوية[3] . وهذا الرأى الذى يشير إليه هيكل ، عبر عنه سعد زغلول فى إحدى جلسات الهيئة البرلمانية القائمة والتى كان اسمها (الجمعية العمومية) ، إذ قال ما نصه[4] : « إن الحكومة لم تقرر التعليم باللغة الأجنبية لمحض رغبتها أو اتباعا لشهواتها ، ولكنها فعلت ذلك مراعاة لمصلحة الأمة واقتداء بالأمة نفسها . . وما ذلك إلا لشعور الأمة بشدة حاجتها إلى تقوية أبنائها فى

(١) المرجع السابق ، ص١٠٩ .

(٢) مقدمته لمذكرات سعد زغلول التى نشرها مركز وثائق وتاريخ مصر المعاصرة بالاشتراك مع الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ١٩٨٧ ، ص٩٥ .

(٣) مذكرات فى السياسة المصرية ، جـ١ ، ص٣٧ .

(٤) محضر جلسة ٣ مارس سنة ١٩٠٧ ، ص٢ .

اللغة الأجنبية ، وفى الحقيقة ، إذا فرضنا أنه يمكننا أن نجعل التعليم من الآن باللغة العربية ، وشرعنا فيه فعلا ، فإننا نكون قد أسأنا إلى بلادنا وإلى أنفسنا إساءة كبرى لأنه لا يمكن للذين يتعلمون على هذا النحو أن يتوظفوا فى الجمارك والبوستة والمحاكم المختلطة والمصالح المختلفة التابعة للحكومة » .

إلا أن د . عبدالعظيم رمضان استطاع ـ ويحق ـ أن ينصف سعد زغلول من هذه التهمة ، إذا عرفنا أن الانتقال الفورى من التعليم باللغة الانجليزية إلى العربية ـ وهو ماعبر عنه سعد بعبارة : « أن نجعل التعليم من الآن باللغة العربية ـ كان أمرا مستحيلا » ، إذ كان التغيير يقتضى التغيير الفورى فى الإدارة المصرية عن طريق تمصيرها ، وسيادة اللغة العربية فيها كما كان يتطلب إمكانات تعليمية كان من المتعذر توفيرها بشكل فورى ، وإنما كان الأمر الطبيعى أن يتم هذا التعريب بطريق التدريج وليس عن طريق الانتقال الفجائى .

وفى الوقت نفسه ، فإن هذا الانتقال الفجائى لم يكن فى صالح معركة استيلاء العنصر الوطنى على الوظائف والإدارة فى بلده ، لأنه سوف يبعد العنصر الوطنى الذى لا يعرف اللغات الأجنبية عن الوظائف التى أشار إليها سعد[1] .

٣ ـ ويقف هيكل من نفسه موقف النقد الذاتى بالنسبة لإطلاق اسم الملك فؤاد على جامعة القاهرة ومجمع اللغة العربية ، إذ يروى أنه فى أثناء توليه وزارة المعارف سنة ١٩٣٩ ، عرض اقتراح باطلاق اسم الملك فؤاد على جميع المنشآت العامة التى أنشئت فى عهده ، ومنها هاتان المؤسستان ، فهيكل يلمح إلى أن الدافع إلى ذلك : « أن هذا الاقتراح يثلج صدر الملك فاروق ويزيده تأييدا للوزارة ومعاونة لها فى تنفيذ خطتها » . وقد قوبل الاقتراح بالتأييد التام دون أن يذكر من الذى تقدم به[2] . وسجل أنه رحب بالاقتراح ، ومع ذلك فهو يعترف بأن ذلك لم يكن مقنعا له بينه وبين نفسه لمخالفته خطه الفكرى ومنهجه الثقافى ، « ولم يمر بخاطرى ماكتبته من قبل عن نقد الفرنسيين لأنهم غيروا أسماء بعض الشوارع فى باريس بعد الحرب العالمية الأولى ، فمحوا كل اسم ألمانى أو يمت للألمان بصلة ، على حين ترك الألمان اسم « ميدان باريس » علما على أبهى ميدان فى برلين وأعظمه ، والواقع أن هذا المحو والتغيير لا

---

(١) مقدمته لمذكرات سعد زغلول ، ص١٠٤ .

(٢) مذكرات السياسة المصرية ، جـ٢ ، ص ١٤٠ .

خير فيه لأنه كثيرا ما يفسد بحوث المؤرخ بعد مضى الأجيال ، كما يضر بالمعاملات بين الناس »[1] .

وقد أدى اطلاق اسم الملك فؤاد على جامعة القاهرة إلى نتيجة لم يكن يعرفها ، فقد اقترح هيكل على مجلس الوزراء بعد أسابيع من ذلك إنشاء كلية للحقوق وأخرى للآداب بالاسكندرية تكونان نواة لجامعة تقوم فى تلك المدينة وتعيد إلى الأذهان ما كان لها من مجد علمى عالمى كريم بعد أن أنشأها الاسكندر المقدونى بزمن غير طويل ، فكان طبيعيا أن يطلق اسم الملك فاروق على هذه الجامعة الجديدة ، ولما أنشئت جامعات أخرى بعد ذلك فى أسيوط وفى غيرها من المدن ، أطلقت عليها أسماء رجال الأسرة العلوية ، فكانت إحداها جامعة محمد على والأخرى جامعة إبراهيم ، وأصبح من غير الميسور لإنسان أن يعرف مقر أى من هذه الجامعات حين يذكر اسمها ، كما كان يعرفه لو أنها نسبت إلى البلد الذى تقوم فيه .

٤ ـ وإذا كان الاتجاه الذى غلب على حركة المدارس الأهلية ، منذ بداية الاحتلال البريطانى هو « الوطنية » و« التدين » إلا أن ذلك قد تغير إلى حد كبير فى الفترة التى تلت ثورة ١٩١٩ على عكس ما هو مفروض أن يحدث ، فقد غلبت « التجارة » على كل ماعداها من أهداف[2] .

وقد ذكر طه حسين بعض الأمثلة على هؤلاء الذين انحرفوا باتجاهات المدارس الأهلية الوطنية فى سبيل الكسب المادى ، فأحدهم ثبت أنه كان جاسوسا للانجليز ، كما عمل فى المهنة نفسها مع الفرنسيين والايطاليين والأتراك ، وكان سيىء الخلق مرذول السيرة ، تشيبه عيوب وآثام يخجل من أن يفكر فيها ويستحى من أن يذكرها على صفحات الجريدة . وآخر كان يدير مدرسة أخرى ببولاق ، ثبت أنه كان جاسوسا كذلك ، وظهر من أخلاقه وسيئاته ما ظهر ، وقد امتلأت بحديثها الصحف[3] .

ومن أجل هذا ، طالب هيكل بإشراف وزارة المعارف على هذا التعليم (الحر)

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٤١ .

(٢) سعيد إسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٥ ، ص ٥٢١ .

(٣) طه حسين : التعليم الحر ، مقال بجريدة السياسة فى ١٩٢٣/٦/١٥ . العدد ١٩٧ ، (وكان هيكل رئيسا لتحريرها فى ذلك الوقت) .

والذى يسمى الآن (التعليم الخاص) ذلك أن الأحكام العرفية عندما ألغيت بعد إعلان الاستقلال سنة ١٩٢٢ ، استبقيت المحكمة العسكرية البريطانية التى كانت قائمة تحاكم من اقترفوا جرائم معينة ضد القوات البريطانية ، وكانت آخر هذه القضايا المنظورة قضية أتهم فيها (سيد أفندى أحمد) صاحب بعض المدارس الأهلية ومديرها ، وقد نشرت (السياسة) مقالات وجهت فيها النقد إلى وزارة المعارف لأنها لاتشرف الإشراف الكافى على التعليم الحر[١] .

٥ ـ وقد لاحظ هيكل فى أوائل الثلاثينات أن نشاط المبشرين بالمسيحية قد ظهر فى مصر فجأة فى ثوب مخيف ، وتناقلت الصحف يومئذ أن الجامعة الأمريكية بالقاهرة هى مصدر هذه الدِّعايات التبشيرية ، وأن بها أركان الحرب التى تنظم هذه الدعايات ، ويبدى هيكل دهشته من هذا النشاط الذى لم يسمع بمثله من عشرات السنين ، فقد امتد هذا النشاط من القاهرة إلى بورسعيد وإلى غيرها من المدن والأقاليم ، وتحدثت الصحف عن وسائل الاغراء التى يلجأ إليها المبشرون لحمل السذج على اعتناق المسيحية ، ولتنصير الأطفال الأبرياء من أبناء المسلمين الفقراء . وارتاع الناس لهذه الحملة التبشيرية أيما ارتياع وجعلوا ينظرون إلى موقف الحكومة منها نظرة كلها عدم الرضا ، وتألفت جمعية لمقاومة هذا التبشير ، كانت تجتمع فى دار الشبان المسلمين ، وكان هيكل من أعضائها ، وكان من أعضائها كذلك الشيخ محمد مصطفى المراغى الذى كان شيخا للأزهر سنة ١٩٢٨ ، وكان انضمامه إلى هذه الجمعية التى تقاوم التبشير مما زادها قوة فى نظر الرأى العام ومما دعا إسماعيل صدقى ـ رئيس الوزراء سنة ١٩٣٠ ـ ليحسب لهذا الجو الجديد كل حساب[٢] .

كانت الصحف تنشر عن هذه الحركات التبشيرية كل يوم جديدا ، وكان هيكل وزملاؤه يتوجهون إلى الحكومة يطالبونها بحماية السذج والأطفال من هذه الدعاية الخطرة[٣] ، ولقد كان هيكل من أشد الأعضاء تحمسا لمقاومة هذا التبشير لا من حيث أن هذه المقاومة تغذى حركة المعارضة لصدقى ووزارته ، ولكن اقتناعا منه بأن هذه

---

(١) مذكرات فى السياسة المصرية ، جـ ١ ، ص ١٦٨ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٣٢٨ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٣٢٩ .

الحركة يقصد بها إلى إضعاف ما فى النفوس من ثقة بدين الدولة ، ولما تنطوى عليه من قصد سياسى هو إضعاف معنويات الشعب بإضعاف عقيدته ، وإن لم يبلغ هذا الاضعاف حد ارتداده عن دينه إلى دين آخر ، هذا إلى أنه رأى فى هذه الحركة مقاومة لما يؤمن به من حرية الرأى ، فاغراء الناس بالوسائل المادية لحملهم على تغيير مذهبهم أو عقيدتهم أو رأيهم ، هو محاربة دنيئة لهذه الحرية ، وهو استغلال للضعف الانسانى كاستغلال المرابى حاجة مدينه ليقرضه بالربا الفاحش ، والتبشير فضلا عن هذا،مناف لقواعد الخلق مادام يتم فى الظلام ، ولا يصارح القائم به الناس برأيه ليناقشوه هذا الرأى وليبينوا ما فيه من زيف وفساد .

ولعل ما يوضح خطورة الدور الذى كان المبشرون يقومون به ، هو ذلك النص الخطير الذى ذكر فيه قطب من أقطابهم[1] .

« . . . نفتح للمسلم مدارسنا ونتلقاه فى مستشفياتنا ، ونعرض عليه محاسن لغتنا ثم نقف أمامه منتظرين النتيجة بصبر وتعلق بأهداب الأمل ، إذ المسلم هو الذى امتاز بين الشعوب الشرقية بالاستقامة والشعور بالمحبة ومعرفة الجميل » .

وكان قد عقد مؤتمر كبير بالقاهرة سنة ١٩٠٦ وكان القس (زويمر) رئيس إرسالية التبشير العربية فى البحرين أول من ابتكر فكرة عقد مؤتمر عام يجمع إرساليات التبشير البروتستانتية للتفكير فى مسألة نشر الانجيل بين المسلمين ، ومن سخرية القدر حقا أن يتم ذلك بالفعل فى ٤ أبريل سنة ١٩٠٦ وأن يكون افتتاحه فى منزل الزعيم أحمد عرابى . . فى باب اللوق ، حيث بلغ عدد مندوبى إرساليات التبشير (٦٢) رجالا ونساء ، ودارت مناقشات المؤتمر حول انجازات المبشرين فى العالم الإسلامى ، وما أنجح الوسائل التى تزيد من هذه الانجازات مستقبلا[2] .

٦ ـ وقد يبدو مدهشا أن يفرد هيكل جزءا من مذكراته لموضوع يتصل بنقل مدرس ابتدائى من القاهرة إلى الصعيد على أساس أن هذه مسألة صغيرة الشأن عادية ، ولكن الدهشة تزول إذا عرفنا أن هذا المدرس كان هو نفسه الشيخ حسن البنا مؤسس

---

(١) أ . ل . شاتليه : الغارة على العالم الإسلامى ، ترجمة مساعد اليافى ومحب الدين الخطيب ، القاهرة ، ١٣٥٠ هـ ، المطبعة السلفية ، ص٤٢ .

(٢) المرجع السابق ، ص٢٨ .

جماعة الإخوان المسلمين ، فقد رأت سلطات الاحتلال سنة ١٩٤١ ، أن هذا المعلم الابتدائى ينبه الأذهان ويوقظ الوعى الإسلامى ويسرع الشباب بل وسائر المواطنين إلى الالتفاف حوله بسرعة عجيبة ، فانتهزوا فرصة الحرب وادعوا أنه يعمل لحساب ايطاليا واستندوا إلى ذلك فى أن يطلبوا من حسين سرى رئيس الوزارة نقله من مدرسة المحمدية الابتدائية الأميرية إلى بلد ناء بالصعيد فنقل هذه الرغبة إلى هيكل[1] .

لكن نقل البنا أدى إلى ما لم يؤد إليه نقل مدرس غيره ، فقد جاء هيكل غير واحد من النواب الدستوريين يخاطبه فى إعادته إلى القاهرة ويرجونه فى ذلك بإلحاح ، ولما لم يقبل هذا الرجاء ذهب هؤلاء النواب إلى رئيس حزب الأحرار عبدالعزيز فهمى ، « وطلبوا إليه أن يخاطبنى فى الأمر » ، وخاطبه الرجل ، فذكر له هيكل أن حسين سرى هو الذى طلب إليه نقل البنا بحجة أن له نشاطا سياسيا وأن النشاط السياسى محرم على رجال التعليم كما أنه محرم على غيرهم من الموظفين وأنه لامانع عنده من إعادة الرجل إلى المدرسة القاهرية كما كان إذا أبدى حسين سرى عدم اعتراضه على إعادته ، وخاطب عبدالعزيز فهمى حسين سرى فى الأمر وذكر له إلحاح طائفة من النواب الدستوريين ذوى المكانة ووعد سرى بإعادة النظر فى الموضوع ، ثم أبدى لهيكل أنه لا يرى مانعا من إعادة الرجل إلى القاهرة فعاد بالفعل .

ويعلق هيكل على هذا الموقف بقوله : « ترى أأ حسن سرى (باشا) فى تراجعه هذا أم أساء ؟ لعله خشى أن يزداد ضغط النواب جسامة وبخاصة حين رأى سؤالا يقدم إلى البرلمان فى هذا الشأن ، فأراد اتقاء ما قد يجر إليه ذلك من نتائج ، لكن الذى لا شبهة فيه أن تراجعه أشعر الشيخ حسن بأن له من القوة ما يسمح له بمضاعفة نشاطه من غير أن يخشى مغبة ذلك النشاط ، وأن هذا الشعور كان له أثره فى تطور جماعة الاخوان المسلمين من بعده »[2] .

٧ ـ وتطل الطبيعة الفكرية لشخصية هيكل برأسها من خلال ظروف توليه وزارة المعارف لأول مرة سنة ١٩٣٨ ، فعندما أعيد تشكيل وزارة محمد محمود عرض عليه أن يكون وزيرا للداخلية ، وهى وزارة مرموقة عادة فى الوزارات المصرية حرص كثير

---

(١) مذكرات فى السياسة المصرية ، جـ٢ ، ص٢٠٨ .

(٢) المرجع السابق ، ص٢٠٩ .

من رؤساء الوزارة على استبقائها معهم لخطورتها وأهميتها ، وكان لطفى السيد مرشحا للمعارف ، فلما قال لطفى السيد لهيكل : « لقد عرفت من شئون وزارة الداخلية أثناء الحملة الانتخابية ما يعاونك على تقلد شئونها ، كما يعاوننى سبق قيامى فى منصب وزير المعارف (فى وزارة محمد محمود الأولى سنة ١٩٢٨) على العود لهذا المنصب » كان رد هيكل : « أنا لا أستطيع أن أعارض رأى استاذى لطفى (باشا) ، لكننى مع ذلك أطمع فى أن يدع لى وزارة المعارف فأنا أشعر بأننى أقدر على تولى أمورها منى على تولى أمور وزارة الداخلية »[١] .

وإذا كان هيكل قد ألف العمل الصحفى الذى يقوم على النقد والوقوف موقف المتفرج مما يجرى على خشبة المسرح ، فقد كانت النقلة الجديدة انعطافة أساسية فى حياته إذ ينتقل إلى خشبة المسرح ليؤدى الدور المفروض عليه وشتان بين الموقفين ، صحيح أن الصحفى كالناقد ليس أيهما متفرجا عاديا ، وليس أيهما كذلك متأثرا ذاتيا بما يقع على المسرح كسائر المتفرجين وكفى ، بل هما يؤثران بما يكتبانه عن طريق الرأى العام فى أعمال الوزراء والمسئولين على اختلاف اتجاهاتهم تأثيرا مباشرا ، وذلك ما شعر به هيكل ، بل لمسه خلال السنوات الخمس عشرة التى تولى فيها توجيه جرائد الأحرار الدستوريين وكان خلالها الناطق بلسانهم .

على أن الصحفى فى نظر هيكل كالناقد والمتفرج ، يقف دائما على مسافة من المسرح ولايزج بنفسه فى غماره ، وهو إن قارب المسئولين ليؤيدهم فيما يقتنع بوجه الحق فيه ، أو ليصد عنهم صولة المعارضة إن هى بالغت أو تنكبت سبيل الرشاد ، فلن تبلغ مقاومته حد الاشتراك فى المسئولية ، ذلك بأنه غير مطالب بتأييد مالا يقتنع به إذا كان صحفيا نزيها[٢] . ويقارن هيكل بين موقفه صحفيا وموقفه وزيرا فى تلك الصورة عندما يكتب :

« نظرة الوزير تختلف عن نظرة الصحفى اختلافا كبيرا ، نظرة الصحفى النزيه مثالية تزن الحوادث لذاتها ، وقلما تعنى بملابساتها ، أما نظرة الوزير النزيه فواقعية تعير ما يلابس الحوادث من ظروف عناية واعتبارا يزيدان فى بعض الأحيان على اعتبار

---

(١) المرجع السابق ، ص ٩٠ .

(٢) المرجع السابق ، ص١٧ .

الحوادث لذاتها ، لكن ترى لماذا حرص هيكل على استخدام صيغة (النزيه) عند حديثه عن كل من الصحفى والوزير ؟ « لأن من يتنكبها منهما لايدخل فى حسابى ، ولا أستطيع أن أعرف نظرته ، ولن يستطيع أحد أن يعرفها معرفة دقيقة لأنها تتلون بلون الشوائب التى تشوب النزاهة أكثر مما تتلون بأى لون آخر ، وهذه الشوائب كثيرة متشعبة ولكل شائبة منها منظارها الخاص الذى يسبغ على الحوادث لونها »[1] .

وإذا كانت هذه بعض مواقف سريعة فإنه لمن المهم التوقف عند بعض القضايا التى عرضت لمفكرنا أثناء توليه قيادة التعليم .

لا مركزية التعليم :

وإذا كان نظام العمل فى مختلف الوزارات فى مصر قد قام على أساس المركزية واستقطاب الوزير لكل السلطات والاختصاصات ثم وكيل الوزارة الذى يليه ، فقد حاول هيكل أن يهز هذه العادة الاجتماعية الادارية ليحل محلها نمطا لامركزيا نظرا لما تؤدى إليه المركزية من استهلاك طاقة القادة فى جزئيات لا حصر لها يمكن أن يقوم بها مسئولون آخرون فى مستويات أقل ليتفرغ الوزير للسياسة العامة والتخطيط لها فضلا عما يستغرقه قضاء المصالح من أسابيع بل وشهور حتى يمر بسباق الحواجز بين مختلف الإدارات الحكومية .

ويسوق لنا هيكل مثالا للمركزية الصارخة فقد سافر إلى أسوان مرة فزار هناك مدرسة أسوان الصناعية ، فلما دخل إلى بهو الأفران حيث تصهر المعادن ألفى حرارة مرتفعة إلى حد لا يكاد يطاق ، فقال يومئذ لناظر المدرسة : أنتم مدرسة صناعية فكيف لا يكون هناك مراوح كهربائية تلطف الحرارة ليزداد إنتاج الأساتذة وانتباه التلاميذ ؟ فأجابه الناظر أن المراوح موجودة ، لكنها معطلة ، ومنذ ستة أشهر أخطر الوزارة بالأمر وطلب إليها اعتماد ستة جنيهات لإصلاحها ، لكن رد الوزارة لم يصله بعد فابتسم هيكل وقال : إدفع يا أخى هذه الجنيهات الستة من جيبك حتى يأتيك رد الوزارة فهى لاشك ستوافق على هذا الإصلاح ، فأجابه الناظر : لا أستطيع أن أفعل ، فلو فعلت لارتكبت مخالفة أعاقب عليها[2] .

---

(١) المرجع السابق ، ص١٨ .
(٢) المرجع السابق ، ص٩٦ .

فكان لامفر من أن يطلب هيكل من الأستاذ محمد العشماوى وكيل الوزارة أن يعد مشروعا كان الأول من نوعه فى تاريخ التعليم فى مصر يقضى بتقسيم بلاد الدولة إلى مناطق تعليمية يرأس كل واحدة منها مراقب منطقة يكون له اختصاص معين يعمل فى حدوده من غير أن يرجع للوزارة ، وقد تم هذا بالفعل .

وقد أسرع المفتشون الفنيون بالوزارة إلى الهجوم على المشروع فاجتمعوا وأرسلوا برقية إلى الوزير يلتمسون فيها بوصف كونهم أكبر هيئة تعتمد عليها الوزارة فى تنفيذ مشروعاتها أن يسمع رأيهم فى هذا المشروع بأن يكون لهم ممثلون فى اللجنة التى ينوط بها درسه ، ثم انتخبوا لجنة منهم لتمثيلهم ، وقد قابل بعض أفراد هذه اللجنة وكيل الوزارة فأطلعهم على المذكرة الخاصة بالمشروع وأظهر اغتباطه بما أبداه المفتشون من الرغبة فى معاونة الوزارة ووعد بإرسال نسخة من المذكرة لكل من المفتشين لابداء الرأى فيها ، ولكن حدث أن تأخر طبع هذه المذكرة فلم يتسلمها المفتشون إلا فى اليوم الذى اجتمعت فيه اللجنة لبحثه ، فلم يتمكنوا من موافاتها برأيهم ، وحدث أيضا أن اللجنة بحثت المشروع فى جلسة واحدة وأقرته ، يقول المفتشون : « وإنا مع اعترافنا بكفاية أعضاء هذه اللجنة وسعة اطلاعهم ودقة فحصهم لايسعنا إلا أن نبدى دهشتنا فى حين أن الأمر لم يكن يستدعى هذه السرعة النادرة المثال ، وأن المفتشين يرون من واجبهم أن يعلنوا رأيهم سواء أخذت به الوزارة أم لم تأخذ به »[1] .

وبالفعل كتب هؤلاء رأيهم وسجلوه فى تقرير منشور ، وإذا كان هيكل قد اضطر إلى أن يصدر بهذا النظام قرارا وزاريا حتى يتلافى عرضه على مجلس الوزراء فيقاومه بعضهم إلا أنه لم يعدم هؤلاء الذين درجوا على القديم فألفوه وأصبحوا ينظرون إلى الجديد على أنه يهدد مصالحهم ويسلب سلطاتهم ، فقد كان مراقب التعليم الابتدائى - مثلا - يشعر بأن نظام اللامركزية يجعل سلطانه فى المدارس الابتدائية يتقلص بعد أن كان يتصرف فى كل شئونها ، فلا يرد وكيل الوزارة ولا يرد الوزير من تصرفاته إلا القليل ، وكان طبيعيا ، أن يقوم هذا الشعور بنفس مراقب التعليم الثانوى ومراقب التعليم الصناعى وغيرهم من مراقبى التعليم ومن كبار الموظفين فى الوزارة .

---

(١) مذكرة بآراء مفتشى وزارة المعارف فى مشروع تعديل الادارة المركزية للتعليم ، مطبعة المعارف ، القاهرة ، ١٩٣٨ ، ص ١٢

ولما كان من المخجل أن يتحدث كبار الموظفين بهذا صراحة تحايلوا على الأمر فحاولوا أن يقنعوا هيكل بأن موظفى الوزارة الذين سيعهد إليهم بالمهام الجديدة لم يتعودوا على تحمل المسئوليات الجسام وبالتالى سوف لا يحسنون التصرف .

ولم يكن هذا تفكيرا سليما ، فقبل تولى لطفى السيد الوزارة سنة ١٩٢٨ جمع وزير المعارف السابق كبار رجال التعليم فى الوزارة وطلب منهم إبداء الرأى فيما إذا كان الامتحان الملحق مفيدا للتعليم أو ضارا به ، وكان هؤلاء الكبراء من رجال التعليم يعلمون أن الوزير يرى ضرورة الامتحان الملحق لاعتبارات حزبية ، ولذا وضعوا مذكرة إضافية وقعوها جميعهم ، تؤيد بحجج وأسانيد مختلفة أن الامتحان الملحق ضرورة لا يستقيم التعليم إلا بها ، وبعد أسابيع من ذلك تغيرت الوزارة وتولى لطفى السيد المعارف وكان رأيه على خلاف رأى سلفه ، فجمع هؤلاء الكبار من رجال التعليم أنفسهم وعرض عليهم الموضوع من جديد فوضع هؤلاء مذكرة وقعوها جميعا تؤيد بحجج وأسانيد مختلفة أن الامتحان الملحق ضار بالتعليم أبلغ الضرر وأنه يهبط بمستوى التحصيل العلمى هبوطا فاحشا[1] .

تذكر هيكل هذا فتكشف له أن الذين وضعوا القرارين المتناقضين إنما وضعوهما لأنهم لم يتعودوا حمل المسئولية ، بل تعودوا مجاراة الوزير القائم فى رأيه ، والمسارعة إلى إجابة رغباته لأنه كان الحاكم المطلق يسلب الإدارة ويقتل الرأى الحر ، ومن هنا قال لكبار الموظفين إن أول واجب على رجال التعليم أن يعلموا الناشئة حمل المسئولية ، فإذا لم يتعودوا هم حمل المسئولية عجزوا عن تعليم غيرهم حملها لأن فاقد الشىء لا يعطيه ، ونظام المناطق وما يترتب عليه يؤدى إلى أن يتعود رجال التعليم جميعا حمل المسئولية ، وإذا كان رجال التعليم هؤلاء قد ألفوا مجاراة الوزير ، فقد أقروا ما قال هيكل ، وأن بقى فى نفوسهم المضض لأنهم سيحرمون سلطانا ألفوا التمتع به .

ورأى هيكل بمشورة وكيل الوزارة أن لابد من تعويض هؤلاء الموظفين الكبار عما سيحرمونه من سلطان واختصاص ، وذلك برفع لقبهم من مراقب إلى مراقب عام ارضاء لكبريائهم ، وتكليفهم بدراسة المشكلات التعليمية الكثيرة التى تؤهلهم

---

(١) مذكرات فى السياسة المصرية ، جـ٢ ، ص٩٧ .

تجاربهم لدراستها ، ثم كانت تحول مسئولياتهم الإدارية التى ستنتقل إلى مراقبى المناطق دون التفكير فيها ، بذلك يؤدون عملا منتجا ، ويكون لرأيهم قيمة عند بحث ما يحتاج النظام التعليمى لبحثه[1] .

ولم يرد هيكل أن يجعل ما نقل من اختصاص المراقبين العامين لمراقبى المناطق وحدهم ، بل حرص على توزيعه بين مراقبى المناطق ونظار المدارس ، إذ أنه لم يسغ أن يلجأ ناظر المدرسة فى إصلاح باب أو شباك أو مروحة إصلاحا لا يتكلف بضعة قروش أو مبلغا يقل عن جنيه أو جنيهين إلى مراقب المنطقة ، وما كان ليتهم نظار المدارس بأنهم يتلاعبون فى مثل هذه الأمور التافهة وهم يعلمون أن الرقابة عليهم قائمة ، فإذا منحوا هذا الاختصاص ، وحملوا مسئوليته بث ذلك فى حياة التعليم روحا جديدة ينتقل أثرها من النظار إلى الأساتذة وإلى التلاميذ ، ويعودهم حمل المسئولية مما لم يتعودوه من قبل .

إصلاح التعليم الإلزامى والأولى :

كانت مبانى المدارس الإلزامية والأولية فى القاهرة فى حالة يرثى لها وكان يخيل إلى الداخل فى بعضها أنها مأوى لجراثيم الأمراض جميعا ، وكان اختيارها لم تراع فيه الدقة ، وقد يرجع هذا إلى الرغبة فى نشر التعليم على أوسع نطاق .

فقد وضعت خطة لنشر التعليم الإلزامى فى ١٩٢٦/٢٥ ، ولقد وضعت الخطة على أساس نشر التعليم فى مدة ثلاثة وعشرين عاما تقريبا من سنة ١٩٢٥ ، وقد قدرت نفقات المشروع بحوالى ثلاثة ملايين من الجنيهات موزعة على عدد سنوات المشروع ، وقامت الوزارة بتحويل نظام مدارسها الأولية إلى النظام الإلزامى وطلبت من مجالس المديريات أن تفعل ذلك بالنسبة للمدارس التى تبعتها ، واتفقت مع وزارة الداخلية على أن تعاونها مجالس المديريات التى تتبعها فى المشروع نفسه[2] .

وتحمست الوزارة للمشروع فأنشأت ٧٦٢ مدرسة إلزامية ، غير أن عدم دراسة

---

(١) المرجع السابق ، ص٩٨ .

(٢) مؤتمر التعليم الإلزامى المجانى للدول العربية ١٩٥٤ : تعليم المرحلة الأولى فى مصر ، القاهرة ، ١٩٥٤ ، ص٢٨ .

المشروع دراسة واعية أدى إلى قيام كثير من الصعوبات المالية ، كما اتضح بعد التجربة أن نظام نصف اليوم قد فشل لأن الأطفال لايستطيعون فى هذا الوقت القصير تعلم مبادىء القراءة والكتابة والحساب ، فضلا عن أنهم يتعرضون لعوامل الفساد عند انقطاعهم عن المدرسة فى النصف الثانى الذى لايتعلمون فيه ، ولذلك أخذ المشروع يسير ببطء[1] .

وتزايد البطء إلى الدرجة التى لم يبلغ عدد الذين جرى عليهم الإلزام إلى سنة ١٩٣٨ ربع الأولاد والبنات الذين يقضى الإلزام بتعليمهم ، بل لقد بقيت مناطق كثيرة فى بلاد الدولة معفاة من الخضوع لقانون الإلزام لعدم توافر الأماكن ، أو لعدم توافر المعلمين ، أو لأن البيئة لم تكن تسيغ هذا الإلزام الذى نص عليه الدستور وصدر بتنظيمه القانون ، « ولو أننا جرينا على هذا النحو لما استطعنا أن نمحو الأمية من البلاد فى أجيال متعاقبة ، وبقاء الأمية مسبة فى وجه كل شعب متحضر ، وهى بعد عامل من عوامل التأخر والاضمحلال ، فلابد لى من مقاومتها بكل ما أستطيع من قوة »[1] .

والحق أنه لم يكن مستغربا أن يتحمس هيكل هذا التحمس لهذه القضية ، فهو فى منصبه كوزير للمعارف لم يكن مجرد سياسى ، ولم يكن مجرد موظف كبير ، وإنما هو من قادة الفكر والرأى فى مصر ، ورجل هذا موقفه ، لابد أن تستقطب مهمة (التنوير) مختلف اهتماماته وجهوده وكيف يمكن القول بالتنوير مع استمرار وقوع المجتمع المصرى فى ذلك الوقت فى هذه الهوة العميقة من الجهالة ؟

وتحدث هيكل فى هذا الأمر مع وكيل الوزارة ومع كبار الموظفين المختصين بالتعليم الأولى والإلزامى ، فأدهشه قولهم إن ميزانية الوزارة لا تحتوى من الاعتمادات ما يكفل المضى فى هذا التعليم إلى الغاية التى أرادها الدستور « هذا الكلام عجبت حقا ، أو ننفق فى الكماليات مئات الألوف بل الملايين ، ونترك ملايين من أبناء الأمة رازحين تحت عبء الجهالة المطبق ؟ هذا أمر لا يطاق ولا سبيل إلى احتماله »[3] .

---

(١) حسن الفقى : التاريخ الثقافى بالجمهورية العربية المتحدة فى القرنين التاسع عشر والعشرين ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٦ ، ص ١٧٤ .

(٢) مذكرات فى السياسة المصرية ، جـ٢ ، ص ١٠١ .

(٣) المرجع السابق ، ص ١٠٢ .

وأسرع بمقابلة رئيس الوزراء ، وكان يتولى وزارة المالية وتحدث اليه فى هذا الأمر ، وأبدى له ما ساوره من انزعاج إلا تبذل الدولة من الاعتمادات فى هذه الناحية ما يسرع بالأمة الى المعرفة والنور ، ووافق الرجل وطلب اليه أن يوافيه الغداة بوزارة المالية ، فلما ذهب إليه ألفاه قد تحدث فى الأمر إلى رجال الوزارة الفنيين ، ولذلك ابتدره بقوله : « كنت أرى يا هيكل أن أعاونك فى موضوع التعليم الإلزامى بمائة الف جنيه ، لكن الميزانية لا تحتمل هذا المبلغ ، وقد بحث المختصون مايمكن أن نعتمده لهذا الغرض ، فأسفر بحثهم عن أن الميزانية لاتطيق اعتمادا يزيد على سبعين ألفا » .

وما أن نشرت الصحف نبأ الاعتماد الجديد للتعليم الإلزامى حتى قامت حركة بين رجال هذا التعليم ، وبدأت وفودهم تحضر إلى الوزارة ترفع شكواها وكان يقابل بعضها فيسمع من خطبهم فى تصوير حالهم المادى ما يثير الألم فى نفسه ، ولكن ماذا عساه أن يفعل ؟ لقد كانوا يزيدون على ٢٥ ألفا ، فلو أنه وزع السبعين ألفا من الجنيهات عليهم لما أصاب الواحد منهم فى العام ثلاثة جنيهات ، ولما أصابه فى الشهر خمسة وعشرون قرشا ، ثم أنه لو فعل هذا لتجاوز الغرض الذى من أجله حصل على هذا الاعتماد من وزارة المالية ، فهو إنما حصل عليه للتوسع فى التعليم الإلزامى ، أى لإنشاء عشرين أو ثلاثين مدرسة يتعلم فيها ألف طفل أو أكثر ، وهذه هى المصلحة العامة التى يتوخاها .

إنها لمشكلة مستمرة ، حينما ترصد الأموال ـ كثرت أو قلت ـ للتعلم فإذا بالكم الأكبر منها ينصرف إلى (الإدارة) أكثر منه إلى ما يتصل بعملية التعليم اتصالا مباشرا ، ونحن نعيد إلى الأذهان هنا الكم الأكبر الذى يحظى به (الباب الأول) من ميزانيات الجامعات ووزارة التربية والتعليم فى الوقت الحاضر .

على أن اعتماد هذه السبعين ألفا من الجنيهات قد أظهر مشكلة أخرى ، فقد جاءته كبيرة الطبيبات بوزارة المعارف وكانت انجليزية وقالت :

بلغنى أن الوزارة تريد أن تنشىء مدارس إلزامية جديدة ، ولست أعترض على ذلك بطبيعة الحال ، لكننى أضع تحت نظرك تقارير التفتيش الصحى بالوزارة لتدخلها فى حسابك ، فهذه التقارير كلها تشير إلى أن التعليم الإلزامى لا يكاد ينتج أية نتيجة تعليمية لأن الأطفال يذهبون إلى المدارس الإلزامية فى أسمالهم البالية ولم يتناول أحد منهم لقمة يسد بها رمقه لفقر ذويهم ، ولا يستطيع طفل جائع ويكاد يكون عاريا أن

يفهم شيئا مما يدرسه ، فإذا جاءت ساعة الظهر لم يجد طعاما لغذائه غير كسرة من الخبز إن أقامت الحياة وأبقت على صاحبها ، فليس فيها مايدعو الذهن للاستفادة من التعليم[1] . لهذا نصحت الطبيبة بأن تنفق المبالغ التى تعتمد للتعليم الإلزامى لتغذية الأطفال .

ولما عرض هيكل ماقالته هذه الطبيبة على المراقبة العامة للتعليم الأولى لم تعترض واعترفت بأن كثيرا من الأطفال يتركون المدارس الإلزامية ولا يكادون يعرفون القراءة والكتابة ، ولكنهم رأوا أن القانون هو القانون ولابد من نفاذه ، فإذا أريد تغذية الأطفال وجب الحصول على اعتماد مالى خاص لهذا الغرض .

ورأى هيكل أن القضية مهمة وتستحق عناية خاصة ، لذلك ألف لجنة من الأطباء ومن رجال الوزارة لبحث هذا الموضوع وتولى رئاسة اللجنة بنفسه ، وكانت العقبة التى واجهها هى بعينها العقبة التى أشار إليها الإلزاميون ، المال ، فالذين يذهبون إلى المدارس الإلزامية كانوا يزيدون على المليونين .

فإذا كانت تغذية الطفل تتكلف قرشا واحدا فى اليوم أى ثلاثة جنيهات ونصف فى العام ، وجب تدبير سبعة ملايين ونصف مليون من الجنيهات سنويا لهذا الغرض ، فإذا زاد عدد التلاميذ على توالى السنين زاد هذا الاعتماد بما يكاد يعجز الميزانية ، ولم يكن بالإمكان حل المشكلة مع الأسف[2] .

تعليم اللغة الأجنبية :

كان هيكل يرى أن الطفل قبل التاسعة أو العاشرة من عمره لا يحتمل أن يتعلم لغتين مختلفتين أصولا وفروعا كل الاختلاف ، وأن اللغة العربية الفصحى لا يسهل أن تثبت فى ذهن الطفل العادى قبل هذه السن إذا تعلم معها لغة أجنبية هى الانجليزية ، ولهذا قرر البدء بإلغاء هذه اللغة فى السنة الأولى الابتدائية ، وشجعه على اتخاذ هذا القرار أن المرحلة الأولى للتعليم كانت موزعة فى وزارة المعارف بين ثلاث شعب « التعليم الابتدائى ، والتعليم الأولى ، والتعليم الإلزامى » ، وكانت مصر تسير بخطى

---

(١) المرجع السابق ، نفس الصفحة .

(٢) المرجع السابق ، ص١٠٥ .

سريعة نحو مجانية التعليم الابتدائى ، وكان هيكل يرى يومئذ أن يلتحق الممتازون فى التعليم الأولى والتعليم الإلزامى بالمدارس الابتدائية بالمجان ، وهؤلاء لا يظهر تفوقهم وامتيازهم قبل التاسعة ، بل قبل العاشرة من عمرهم ، فإذا اتفقت برامج التعليم فى هذه الشعب الثلاث ، تيسر نقل هؤلاء الممتازين إلى السنة الثالثة الابتدائية ، ولم يقف عدم تعلمهم اللغة الانجليزية فى سبيلهم[1] .

وقد ذهب بعض رجال الوزارة إلى أبعد من ذلك ، فاقترحوا إلغاء تعليم اللغة الأجنبية من المدارس الابتدائية جملة أو على الأقل الغاءها إلى السنة الثالثة ، ومع أن هيكل لم يتخذ قرارا فى هذا الاقتراح ، بدأت جريدة (الاجيبشان جازيت) ـ التى كانت تمثل فى مصر الرأى الرسمى البريطانى ـ بأن هذا التفكير أملاه روح التعصب وكراهية الأجانب مما لم يدر أيهما بخلد هيكل يوما من الأيام إنما قصد بكل تفكيره مصلحة مصر من غير نظر إلى أى اعتبار آخر ، ولاشك فى أن الاستعمار لابد أن يكون حريصا على التمكين لثقافته فى البلاد ، ومن هنا فلم يكن ما كتبته الجازيت تعبيرا عن رأى كاتبها فقط ، بل اتضح أنه رأى السفارة البريطانية مما أنذر بسحب أزمة بين مصر وانجلترا .

وإذا كانت كراهية الأجانب لم تعرف عن هيكل أبدا إلا أنها تهمة دأب الكثيرون من الأوربيين أن يلصقوها بالمسلمين وبأبناء الشرق لأنهم ألفوا أجيالا أن يستذلوا هؤلاء وأن يستغلوهم ، فإذا حاول هؤلاء أن يلقوا نير الذلة وأن ينافسوا فى استغلال بلادهم وفى التمتع بخيراتها اتهموا باطلا بالتعصب وكراهية الأجانب ، «وتلك لعمرى تهمة إن دلت على شىء فعلى أنّ الذين يوجهونها بلغ من تعصبهم ومن كراهيتهم لأبناء الوطن الذى يفىء عليهم الرزق ، بل الرخاء ، بل الثراء ، أن صاروا يحسبون أنفسهم سادة وأبناء هذا الوطن عبيدا ، ولو أنهم انصفوا لحمدوا لأبناء هذا الوطن تسامحهم مع من يشاركهم فى رزق الوطن وثرائه»[2] .

وفى رأينا أن هيكل كان يعبر فى مذكراته عن الكثير من حسن النية مما جعله يشير إلى عدد من العلماء الأجانب يؤمنون بأن العلم لا وطن له وأن العالم كله وطنه ويسمون

---

(١) المرجع السابق ، ص١١٧ .

(٢) المرجع السابق ، ص١١٨ .

بأنفسهم عن أن يتخذوا من العلم ذريعة استعلاء أو سلطان أو وسيلة لتغليب وطنهم الأصيل على الوطن الذى يقيمون فيه ، ذلك أن الكثرة الغالبة تدين بالولاء لبلادها وتسعى حثيثا إلى العمل لتحقيق أهدافه ، فهكذا أثبتت الخبرة التاريخية المصرية مع الأسف الشديد حتى هؤلاء الذين يشير إليهم هيكل ممن يبدون معه « موضوعيين » كانوا يعملون بطريق غير مباشر على غرس محبة بلادهم فى قلوب المثقفين والمتعلمين فى مصر مما يكون له بالغ الأثر فى تبنى وجهة نظرها والنظر بعينها فى كثير من القضايا والمشكلات .

إنشاء جامعة فاروق بالاسكندرية :

لما ضاقت جامعة فؤاد (القاهرة) بالطلاب ، ولم تستطع كلياتها أن تستوعب الحاصلين على الثانوية العامة ، ووضعت قيودا لقبول من يتقدمون إليها ، فكر هيكل فى إنشاء جامعة ثانية بالاسكندرية لمواجهة هذا التوسع .

ولم يصده عن المضى فى فكرته ما كان ينادى به جماعة من أهل الرأى فى البلاد قائلين إن كثرة المتعلمين تعليما جامعيا ، والحاصلين على شهادات جامعية تنشىء فى البلاد طائفة من المتعلمين العاطلين ، «فأنا أوقن أن التعليم لذاته فى كل درجاته ومراحله من حاجات الحياة الضرورية فى عصرنا الحاضر ، ومن المقومات القومية التى لا غنى عنها ، وأن ما يخشونه من ثورة المتعلمين المتعطلين لا محل له ، لأن ثورة المتعلم ثورة إصلاح ، وثورة الجاهل ثورة تدمير»[1] .

وعندما شرع فى بلورة الفكرة نشأت أمامه عقبتان كان من الضرورى التغلب عليهما ، أولهما حاجة الجامعة الجديدة للأساتذة ذوى الكفاءة العالية حتى تضارع جامعة القاهرة ، ويمكن أن تحفل باحترام الجامعات الأوربية العريقة ، وثانيتهما حاجة الكليات العملية ، الطب ، الهندسة ، الزراعة والعلوم للمعامل التى لاغنى للطلاب والأساتذة فى دراستهم وتدريبهم عنها ، وكان هيكل يعلم أن الحكومة تستطيع أن تجد من أساتذة الآداب وأساتذة الحقوق من تستطيع بهم انشاء هاتين الكليتين فى انتظار الاتفاق مع أساتذة أجانب يسدون ما قد يكون من فراغ فى هيئة التدريس بالكليات الأخرى ، وفى انتظار انشاء المعامل اللازمة للكليات العملية ، لذلك استصدر من

---

(١) المرجع السابق ، ص١١٩ .

مجلس الوزراء قرارا بإنشاء كليتين بالاسكندرية للآداب والحقوق تكونان نواة لجامعة (فاروق الأول) وتم إنشاء هاتين الكليتين فى مفتتح العام الدراسى[١] .

تمصير إدارة التعليم :

إذا كنا فى هذه الفترة فى أمس الحاجة إلى الأساتذة الأجانب فى جامعاتنا تماما مثلما كنا فى حاجة إلى إيفاد البعثات من أبنائنا إلى البلاد الأجنبية الراسخة فى العلم لينقلوا علم هذه البلاد إلى بلادنا ، إلا أننا فى حاجة أشد إلى أن تسند كل وظيفة تتصل بسيادة الدولة إلى أبنائنا المصريين، وطبيعى أن تتصل كل رئاسة إدارية بسيادة الدولة لأن صاحبها هو الذى يتولى تنفيذ سياسة الدولة فى حدود ما يرسمه الوزير أو مجلس الوزراء ، لهذا فكر هيكل فى تمصير الرئاسات الإدارية كلها فى وزارة المعارف مع الاحتفاظ بالخبرة الأجنبية التى أفادت مصر منها خلال القرن التاسع عشر كله وخلال مافات من القرن العشرين .

واتجه تفكير هيكل أول ما اتجه فى هذا الشأن إلى ناحية الفنون وما يتصل بها ، فقد اعتقدوا دائما أن الفنون الجميلة فى كل مجتمع هى مظهر أساسى لحضارته ، والفنون الجميلة فى مصر عريقة تتصل على مر العصور من عهد الفراعنة إلى وقتنا الحاضر ، وقد كانت رعاية وزارة المعارف للفنون الجميلة ضعيفة غاية الضعف لأن هذه الفنون اندثرت أو كادت فى عهد الحكم العثمانى ، أى منذ القرن الخامس عشر الميلادى ، ولم تبدأ نهضتها على استيحاء إلا منذ أوائل هذا القرن العشرين ، ولم تكن الآثار القديمة التى تشهد لمصر بعلو الكعب فى فنون العمارة والنحت والتصوير أسعد حظا ، فقد طمرت هذه الآثار تحت الرمال حتى بدأ العلماء الفرنسيون بالكشف عنها فى القرن التاسع عشر ومن يومئذ حرصت فرنسا على أن تبقى الآثار المصرية القديمة والآثار الرومانية والآثار الإسلامية نفسها ، منطوية تحت لوائها ، كما حرصت من بعد على أن تكون النهضة الحديثة للفنون الجميلة مطبوعة بطابعها[٢] . ومن هنا كان استمساك فرنسا أثناء انفراد انجلترا بالسلطة فى مصر بأن يكون مدير الآثار فرنسيا ، ثم أدت سياستها إلى تعيين مسيو جاستون فييت مديرا لدار الآثار العربية ، وإلى تعيين

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٢٠ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٢١ .

المسيو هوت كير مديرا للفنون الجميلة ، ثم تعيين المسيو ريمون خلفا له فى إدارة الفنون الجميلة .

وحتى يكون الانتقال تدريجيا عين الفنان محمد حسن مراقبا للفنون الجميلة واحتفظ بالمسيو ريمون مستشارا فنيا للمراقبة ، ولم يثر هذا التغيير فى الوضع الإدارى أية ثائرة لأن محمد حسن كان وكيل المراقبة وكان مشهودا له بأنه من رجال الفن البارزين فى مصر بعد أن أمضى فى ايطاليا سنوات يدرس فيها التصوير والنحت ، دراسة بلغ فيها من الاتقان ما شهد له به رجال الفن فى مهد الفن .

استقلال الجامعة :

حرص هيكل فى مذكراته على أن يؤكد على استقلال الجامعة وإيمانه بضرورة ذلك حتى يستقيم أمرها ، لذلك لم يدر بخاطره يوما أن يسوغ اعتداء وزير المعارف على هذا الاستقلال بحجة أنه الرئيس الأعلى للجامعة ، فلما ولى وزارة المعارف ، وأصبح الرئيس الأعلى للجامعة ، حرص على احترام هذا الاستقلال وعلى الدفاع عنه ، وكان هذا طبيعيا حيث قام منذ عام ١٩١٧ بالتدريس فى الجامعة المصرية الأهلية خمس سنوات شعر أثناءها بالاستقلال الصحيح ، وبما يدفعه الاستقلال إلى النفس من تقدير الواجب والمسئولية والاضطلاع بهما على خير وجه ، هذا فضلا عن أن أستاذه لطفى السيد قد عين مديرا للجامعة من يوم أن أصبحت حكومية سنة ١٩٢٥ ، فحرص على استقلالها وحافظ عليها حتى لقد استقال من منصبه سنة ١٩٣١ حين فصل مجلس الوزراء إذ ذاك الدكتور طه حسين من منصب الأستاذ بكلية الآداب وظل منصب مدير الجامعة شاغرا إلى أن عاد إليه لطفى السيد ، فعاد يحافظ على استقلال الجامعة وكرامتها .

لكن حدث أثناء تولى هيكل للوزارة أن أضرب طلاب الجامعة عن تلقى دروسهم ، وعندما فكر هيكل فى أسباب الإضراب لم يخف مسئولية الأساتذة فاحترام الطلبة أساتذتهم لعلمهم وفضلهم ، وما للطلبة من ثقة بهم واطمئنان لرأيهم يفرضان محبة الأساتذة واحترام مشورتهم ، فلو أن الأساتذة بذلوا الجهد لمنع اضراب عن طريق النصيحة والإرشاد لما حدث ، ولو أنهم بذلوا النصيحة فلم يسمع الطلاب لهم ، فكان جزاؤهم أن استمر الأساتذة فى إلقاء محاضراتهم على أقل عدد لتحطمت جهود

المحرضين على الاضراب وبخاصة إذا شعر الطلاب بأن المحاضرات قيمة حقا[1] .

وذهب هيكل ليرأس مجلس الجامعة ونقل أفكاره التى أشار إليها إلى رجالها الحاضرين بنشوز الطلبة وعدم قبولهم نصائحهم ، وأقر البعض رأيه ، واتفقوا على تعطيل الدراسة ثلاثة أيام تستأنف بعدها بانتظام وتم هذا بالفعل .

وينتهز هيكل هذه الفرصة ليؤكد أن مسئولية أساتذة الجامعات هى الانصراف إلى العمل العلمى وحده بحثا وتدريسا وتأليفا ، أما أن ينشغلوا بالدرجات والترقيات مثلهم كمثل باقى الموظفين ، فهذا ما لا يصح ولا يجوز ، ولا يخفى هيكل استياءه من أن بعض رجال الجامعة قد استغلوا استقلالها لتحقيق مآرب وظيفية ، فقد كانت الجامعة تبعث قرارات الترقية ليوقعها الوزير ، فكان يلاحظ أنها تصل يوم يكون رجل الجامعة ، مدرسا أو أستاذا مساعدا أو أستاذا ، قد أمضى السنوات الأربع المفروضة قانونا للارتقاء من درجة إلى درجة ، لم تزد هذه السنوات أسبوعا واحدا ، وكان وزراء المعارف يوقعون هذه القرارات عادة من غير بحث أو تردد ، اعتمادا على أن مجلس الكلية بحثها ، ثم بحثها مدير الجامعة ومجلس إدارة الجامعة من بعده ، لذلك كانت مناصب التدريس فى الجامعة مرموقة يسعى إليها كل من وجد الوسيلة لبلوغها .

ثم تردد فى البرلمان غير مرة أن أساتذة الجامعة ومساعديهم ممن سمح لهم بمزاولة مهنة فى الخارج ، لا يواظبون على آداء محاضراتهم ، ولا ينهضون بالبحث العلمى الذى تقضى الحياة الجامعية بالانقطاع له ، لذلك سأل هيكل لمناسبة عرض قرارات الترقية لرجال الجامعة عليه ، عما إذا كانت هذه القرارات تصحب بما قام به من يطلب ترقيته من بحث علمى خلال السنوات الأربع المنقضية بين الدرجة التى كان فيها والدرجة التى يطلب ترقيته إليها ، ولما كان النفى جواب سؤاله ، طلب إلى الجامعة أن ترفق كل قرار بمذكرة عن البحوث العلمية التى قام بها من صدر القرار لمصلحته ، ومع الأسف إن هذه المذكرات لم تكن تحتوى أغلب الأمر على بحث ذى بال ، بل كان بعضها لا يذكر شيئا قام به صاحبها فى السنوات الأربع ، وكان البعض يكتفى بذكر الرسالة التى قدمها لنيل أجازة الدكتوراه .

فلما أبدى ملاحظته هذه للدكتور على إبراهيم مدير الجامعة ، أجابه بأن :

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٢٨ .

« أولئك خير رجالنا ولو لم نرقهم لتركونا ثم لما وجدنا من يحل محلهم ويملأ الفراغ العلمى الذى يخلفونه وراءهم ، ولا ننسى أن الجامعة لاتزال فى نشأتها الأولى وأن الزمن هو الكفيل بسد النقص الذى تشير إليه ، فغدا يكثر خريجو الجامعة ثم يتنافسون ، فتؤدى منافستهم إلى ما ننشده من الرقى العلمى وما نريد من إبداع وابتكار »[1] .

وكان الحل لدى هيكل هو الاعتماد على الأساتذة الأجانب المشهود لهم بالكفاية وأشار باستياء إلى سعى رجال الجامعة للتخلص من كل أستاذ أجنبى ليحلوا محله وليرقوا إلى درجته ، فرد على إبراهيم بأنه يفضل ألا يكون الأجانب أساتذة (ذوى كراسى) دائمة ، بل أساتذة زائرين تتعاقد الجامعة معهم لسنة أو لسنتين ، ويمكن تجديد عقودهم حيث أنه لاحظ أن الأساتذة الأجانب وأن بلغوا من العلم أسمى مكان يتخذون من مراكزهم الدائمة وسيلة لخدمة وطنهم وخدمة بنيه المقيمين بمصر ، أما الأساتذة الزائرون فلا تمر بخاطرهم مثل هذه الفكرة ، وإن مرت فلا يكون لها أثر نخشى مغبته لأنهم يشعرون دائما أنهم على سفر وان ما قد يعرف من تدخلهم فيما لا يتصل بعملهم وعلمهم قد يؤدى إلى عدم تجديد عقدهم .

أكان حديث هيكل فى مجلس الجامعة ، وقراره ارفاق مذكرة ببحوث من يطلب ترقيتهم من رجالها ، وتفكيره فيما يجب من رعاية الأساتذة واجبهم وعدم تخلفهم عن محاضراتهم وحديثه مع مدير الجامعة عن الأساتذة الأجانب ، أكان فى ذلك كله أو فى شىء منه مساس باستقلال الجامعة من جانبه هو الحريص على هذا الاستقلال وعلى حمايته ؟ لم ير هيكل ذلك فإضراب الطلاب إخلال بالنظام يتعدى حرم الجامعة ، فإذا لم تستطع الجامعة التغلب عليه خيف أن تتدخل السلطات غير الجامعية فى شأنه ، فخير أن يشترك رئيس الجامعة الأعلى مع مجلس الجامعة لإعادة النظام إلى نصابه من أن تتولى إعادته سلطات الأمن بوسائلها التى تؤذى كرامة الجامعة حين يستطاع تجنب هذا الايذاء بإجراء كالذى لجأت إليه[2] .

والأساس الذى يستند إليه هيكل فى هذا الموقف هو أن البحث العلمى أساس

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٣٠ .
(٢) المرجع السابق ، ص ١٣١ .

الحياة الجامعية ويسوغها ، فإذا لم يتوافر أساتذة الجامعة عليه ، فإنهم بذلك يكونون قد قصروا في آداء واجبهم كما ينبغي « والاستقلال كالحرية ، أداء الواجب سياجه والكفيل باحترامه ، والأمر كذلك في رعاية الأساتذة واجبهم في إلقاء محاضراتهم » .

أما بالنسبة للأساتذة الأجانب فواضح ميل هيكل إلى الاعتماد عليهم من منطلق أن العلم ليست له جنسية وهو الأمر الذى قد لا نتفق معه فيه في العصر الحاضر فقد كانت الحياة الجامعية في كل البلاد وفي كل العصور قائمة على أساس أن العلم لا وطن له ، وفي الجامعات الكبرى في البلاد المتقدمة في الحضارة أساتذة من جنسيات مختلفة[1] . ولما كانت الملاحظة التى أبداها الدكتور على إبراهيم لها وجاهتها ومنطقها المعقول كان من الضرورى التوفيق بين عالمية العلم وسموه عن تدخل رجاله في غير شأنه .

التدريب العسكرى :

من الأفكار الجديدة حقا في ذلك العهد ، الفكرة الخاصة بالتدريب العسكرى لطلاب المدارس ، فقد كان هيكل من أنصار التجنيد الاجبارى العام الذى لم يكن قد تقرر بعد لأنه تنفيذ لنص الدستور بالمساواة بين المصريين في الحقوق والتكاليف ، ولأنه يشعر الناس جميعا على اختلاف طبقاتهم ومراكزهم الاجتماعية بأنهم سواسية حقا أمام الوطن ، وسواسية في آداء ضريبة الدم دفاعا ، ولأنه فضلا عن ذلك يقوى الروح المعنوية في البلاد ويبعث في القلوب معنى التضامن الصادق في خدمتها ، وأى تضامن كأن يعرض الإنسان نفسه للموت دفاعا عن وطنه وبنى وطنه « ذلك معنى يسمو بالوطنية إلى المقام الأسمى ويدعو الناس جميعا إلى الإيمان بأنهم في حدود وطنهم وحدة متماسكة لا إنفصام لها ، ان اختلفت ميولهم أو تباينت آراؤهم ساعة الرخاء وجب أن تلتئم وتتضامن ساعة الشدة ، تضامنا تسمو معه التضحية إلى بذل الروح وإلى كل ما يكفل للوطن عزته ولكل فرد من أبناء الوطن كرامته »[2] .

وإذا كان طبيعيا أن يصدر تشريع بالتجنيد الاجبارى أثر صدور الدستور ، إلا أنه

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٣١ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٣٢ .

لم يصدر ، ومن هنا كان التفكير فى التدريب العسكرى فى معاهد التعليم كخطوة ولو ضيقة تتحقق بها طائفة من الأغراض التى يحققها التجنيد الاجبارى ، ومن هنا كان تحمس هيكل لذلك ومبادرته بإصدار القرار الوزارى الخاص به .

ويقارن هيكل بين هذا الاتجاه الجديد وما كان الأمر عليه فى المدارس المصرية فى السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر ، إذ لم يكن هناك غير الدروس التى يلقنها المدرسون للتلاميذ ، ولم يكن ثم عناية بالتربية البدنية فى أية صورة من صورها ، ويسجل هيكل معلومة مهمة وجديدة بالنسبة لنا ، وهى أن المستشار الانجليزى للمعارف هو الذى طلب أن يكون من حق التلاميذ أن يعنى بتربية أبدانهم ولا يكتفى بحشو ذاكرتهم بالمعلومات ، فأدخلت الرياضة البدنية فى المدارس ، فكان من أثرها أن علمت التلاميذ النظام كما علمتهم العناية بصحة أجسامهم ، وجعلتهم يدرجون معنى التعاون فى العمل بحكم هذا النظام الذى تدربوا عليه[1] .

لكن هذه الرياضة لم تكن تؤدى الغرض المقصود منها ، والذى كان له الأثر البالغ فى تربية الشعب الانجليزى لأنها كانت تربية آلية فرضت علينا ، فلم ندرك مراميها ، وإنما أصبنا منها ما كان تسلية لنا أو متفقا مع ميولنا الفردية فى تلك السن ، ومن أسف أن عُهد بهذه التربية إلى أفراد من الجيش لا ثقافة لهم ، يشرف عليهم مستر « دفيز » الانجليزى الذى لم يكن يزيد عليهم فى الثقافة كثيرا ، لذلك بقيت فائدة الرياضة البدنية محدودة .

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٣٣ .

خاتمة

لعلنا فى نهاية هذا البحث نستطيع أن نتساءل عما يمكن أن يمثله الدكتور هيكل فى حركة الفكر التربوى ، وهو رجل « القانون » ويمارس « السياسة » وعلم من علماء الأدب دون أن نعرف عنه دراسة علمية فى التربية ؟

الحق أن مثل هذا التساؤل قد يصدر عن البعض بهدف التشكيك فى أن يكون لغير دارسى العلوم التربوية موقف فكرى تربوى ، وقد يصدر عن البعض الآخر بهدف البحث عن إجابة شافية حتى يطمئن قلبه إلى أن ساحة التربية ليست أرضا مباحة لكل إنسان يجوبها كيفما ووفقما اتفق .

وبالنسبة للاتجاهين معا ، فإننا نشير هنا إلى أن مفكرنا إنما هو واحد من ذلك الرعيل الذى عرفته ساحة الفكر طوال التاريخ وفى مختلف المجتمعات الذى عرف بـ (الموسوعية) ، فهو له ثمرات هنا وهناك دون أن يعنى هذا التعدد انخفاضا فى المستوى ، هكذا وجدنا لطفى السيد والعقاد وطه حسين والحكيم وغيرهم .

ومن ناحية أخرى ففى الفترة التى بدأ فيها الإنتاج الفكرى لهيكل يعرف طريقه إلى الناس ، لم تكن علوم التربية قد استوت على عودها بعد ، وكان مألوفا منذ عهود طويلة أن يكتب المفكر فى مسائل التربية وقضايا التعليم دون أن يحمل درجة علمية متخصصة فيها .

ونستطيع أن نؤكد ـ على الأقل من وجهة نظرنا ـ أننا إذا كنا بالضرورة فى حاجة إلى تلك الأعمال المنهجية العلمية التى تكشف عن جوانب العملية التعليمية فى مناهجها وأسسها وأساليبها وأهدافها فى الإطار الفنى المهنى فإننا فى حاجة أيضا إلى تلك النظرات الفكرية العامة ذات الطابع الكلى الشمولى ، وخير من يدلى بدلوه فيها هو هذا النفر من طلائع الحركة الثقافية فى مصر ، والتى لاشك فى أن الدكتور هيكل يقف فى صفوفها الأولى بكل جدارة واستحقاق .

وإذا كانت دراستنا هذه إذا قارناها بواقعنا المعاصر ، يمكن أن تكشف لنا عن

غياب بعض القضايا بحيث أصبحت جزءا من التاريخ ، فإن هذا لا يقلل من قيمة هذه الدراسة لأن « التاريخ » أصل من الأصول التربوية المعترف بها .

لكننا يمكن أن نؤكد من ناحية أخرى أن هناك بعضا من هذه القضية له استمراره فى حاضرنا مما يوحى بقدر غير قليل من الأسى أن تمر السنون والأعوام ويظل بعض المشكلات حيا فعالا على الساحة .

وإذا كان الإحساس الفورى هو « الأسى » إلا أن عين الباحث الفاحصة وعقله الفعال يستطيعان بعد تفكير أن يبصرا أشعة ضوء وراء هذه الغابة من ظلال الماضى ، وذلك أن الوعى باستمرار بعض مشكلات الماضى وضغطها على الحاضر يمكن أن يمدنا بطاقة عزم على ضرورة التخلص منها ، إذ ليس هناك ماهو أكثر إهانة للإنسان من أن يطول الزمن بمشكلاته ، ذلك أن هذا إن دل على شىء فإنما يدل على قصور لاشك فيه وعجز يصعب إنكاره ، ولا أظن أن مجتمعا استمر به هذا العمر الطويل عبر آلاف السنين يسمح لأبنائه وخاصة من يتحملون مسئولية الكلمة والفكر ، أن يقفوا موقف القصور والعجز . إنهم بالضرورة إن عاجلا أو آجلا لابد يتحركون . . لا أية حركة ، وإنما تلك الحركة التى ترسم التقدم وتبنى المستقبل .

طه حسين .. مربيا*

فى أكتوبر عام ١٩٧٣ ، سجل التاريخ « عبور » قواتنا المسلحة ..

وفى التوقيت نفسه ، سجل التاريخ « رحيل » مفكرنا العظيم ..

إنها لمصادفة من تلك الصدف التى لا يملك الإنسان إلا أن يقول معها : رب مصادفة خير من ألف ميعاد ! !

فلم يكن « العبور » عبورا لحاجز مائى + حاجز ترابى (قناة السويس ، خط بارليف) ، وإنما كان عبورا من اليأس إلى الأمل .. عبورا من الانكسار إلى الانتصار ..

فكأن المشيئة الإلهية ، وقد طمأنت مفكرنا العظيم إلى (عودة الروح) إلى الأمة التى نذر نفسه لانهاضها ، أرادت أن ينتقل إليها لينضم إلى زمرة (الخالدين) .

وإذ يطل علينا أكتوبر ١٩٨٩ ، يصبح من الجحود ألا يكون هناك حديث عن طه حسين ، لا لأنه فقط شهر (الرحيل) ، بل لأن المائة عام التى انقضت منذ ميلاده توشك أن تمضى وتزيد دون أن ينال الرجل ما يستحقه من الحديث ، على الأقل ، من هذه الزاوية الخطيرة التى صال فيها وجال أكثر من أى مفكر آخر ، وبحث وتعمق أكثر من أى (فنى) آخر ! !

فقضية (التعليم) إذ تكون فى حقيقة الأمر هى قضية (بناء الانسان) ، تصبح فريضة (عين) بالنسبة لكل مفكر ، إذا فهمنا (الفكر) بأنه (عصب) بناء الإنسان ، وفهمنا أن ماهو مفروض منه (أى الفكر) أن يكون « كلى » التناول « شامل » الرؤية .

ولقد رأينا لهذا ، الجمهرة الكبرى من شوامخ المفكرين تجعل التعليم قضية أساسية ، بدءا سقراط وأفلاطون وأرسطو ومرورا بالغزالى وابن سينا وابن خلدون ،

---

* مجلة الهلال ، نوفمبر ١٩٨٩ .

وانتهاء بروسو ولوك ورسل ، وهكذا فهم نفس المسألة مفكرونا الكبار فى عصرنا الحديث ابتداء من رفاعة الطهطاوى وعلى مبارك ومرورا بمحمد عبده وقاسم أمين ، وانتهاء بلطفى السيد وطه حسين .

لكنك إذا حللت كتابات مفكرونا المعاصرين منذ منتصف القرن الحالى ، فلن تجد نفس الاهتمام ، بل قد لا تجده بأى صورة من الصور ، ربما لتسلط فكرة لاتمثل إلا جزءا من الحقيقة على أذهان المعاصرين ، عندما ينظرون إلى التعليم وكأنه عملية (تدريس) ومن ثم فهى تتصل بعملية فنية ضيقة تحتاج إلى الحرفيين ولا ترقى أن تكون من المسائل الكبرى الراقية التى تستحق الاهتمام من قبل (كبار) المفكرين ! !

ومن ناحية أخرى ، فقد أدى هذا بالتكنوقراط (الفنيين) أن ينفردوا بالقضية ليحولوها بالفعل إلى عمليات متعددة ، مهما اقتضت من تفكير وبحوث ودراسات ، فإنما كى تصب جميعا فى مصب واحد هو محاولة الإجابة عن سؤال أساسى ووحيد وهو : كيف ندرس ؟ وبالتالى فقد غاب التعليم عن أن يكون قوة دافعة فى معركة النهوض القومى للأمة ، وعن أن يكون طاقة فعالة تعبر بالإنسان المصرى الآفاق .

ومن هنا يحتل طه حسين موقعه المتميز فى حركة تطور الفكر التربوى فى عالمنا العربى ، فلقد تناولها تناول المفكر المهموم بقضية بناء الأمة ، فنظر إليها على أنها قضية (مركزية) ترتبط بها قضايا أخرى كثيرة من قضايا الثقافة مثل اللغة القومية ، ومنهج التفكير السائد وما ينبغى أن يكون ، والهوية الحضارية للأمة ، وعلاقاتها الثقافية بغيرها من الثقافات والحضارات الأخرى .

على أن هذا التناول الكلى الفكرى الشامل ، لم يحل بين طه حسين وبين أن يتناول التعليم كذلك من حيث هو (أحداث) و(وقائع) تحتاج إلى تفاصيل وإلى الإمساك بجزئيات لا يكون الحديث عنها مقصودا لذاته بقدر دلالته على (الأصول) الكلية ، والأطر العامة .

ولقد درج كثيرون ممن تناولوا موقف طه حسين من المسألة التعليمية ، أن يقفوا عند حد تناوله لها من المنظور الحضارى الكلى ، حيث أصبح هناك (كم) لابأس به من البحوث والدراسات فى هذا الشأن حتى لقد حظى بثلاث رسائل ماجستير مرة واحدة فى عدد من كليات التربية فى مصر كان لنا حظ الإشراف على إحداها .

من أجل هذا ، كانت عنايتنا فى المقال الحالى ، بدراسة موقف طه حسين من عدد من (الأحداث) و(الوقائع) التعليمية ، لا نكوصا منا إلى النظر (الجزئى) إلى المسألة التعليمية ، وإنما حرصا منا على إكمال الصورة التى رسمها الباحثون عن طه حسين كمفكر تربوى ، مع وعى بأنها تصدر عن مبادىء ورؤية كلية لمفكر كبير .

وتناول الموقف التربوى لطه حسين ، يمكن أن يعتمد على مصادر ثلاثة :

ـ المصدر الأول : هو ذلك العمل الفكرى الكبير الذى يعد بالفعل علامة على الطريق ، ألا وهو (مستقبل الثقافة فى مصر) ، فمهما كان الرأى لنا فى المنطلقات الأساسية لهذا العمل الكبير ، إلا أن أحداً لا يستطيع أن يجادل فى أنه يحمل مشروعا ثقافيا متكاملا ، ندر أن نرى له مثيلا فى تاريخنا الثقافى لا من قبل ولا من بعد .

ـ المصدر الثانى : هو هذا الكم الضخم من المقالات التى كتبها طه حسين فى عديد من الصحف والمجلات عبر حياته الثقافية الطويلة ، وهذه المقالات منها ما تناول المسائل الفكرية المتصلة بالتعليم ، ومنها ، وهو الأكثر فيما نظن ، كان يتابع به مايوضح موقفه من الحركة الفعلية لواقع التعليم المصرى منذ العشرينات حتى الخمسينات .

ـ المصدر الثالث : هو الحياة العملية لطه حسين فى قطاع التعليم ، فقد عاش معظم حياته أستاذا جامعيا يعيش هموم الجامعة وحركتها الواقعية ، وتقلد أيضا بعض مناصبها وكيلا وعميدا لكلية الآداب ، كذلك فقد اشتغل بوزارة المعارف مستشارا ووزيرا فأتيحت له فرصة اتخاذ القرار مما له أثره الكبير على واقع التعليم المصرى .

ولا نزعم فى مقالنا الحالى أننا اعتمدنا على هذه المصادر مجتمعة ، فلذلك مقامه فى غير هذا المكان ، وإنما كان اعتمادنا الأساسى على المصدر الثانى ، وهو مصدر مرهق ومتعب إلى حد كبير ، لأنه يقتضى من الجهد ومن الوقت ما قد تنوء به الطاقة الفردية فى وقت قصير ، لكن الله قد قيض لنا من كفانا جزءا غير يسير من الجهد المطلوب ، بذلك العمل الجليل الذى قام به الباحث الدءوب (محمد سيد كيلانى) ، حيث جمع فى كتب أربعة : (حديث المساء) و(غرابيل) و(شارع قولة) و(تجديد) كما ضخما من مقالات طه حسين التى كتبها فى قضايا ومسائل شتى ، كان منها بطبيعة الحال (التعليم) ، وإن كان من الضرورى أن ننبه القارىء إلى أنها جميعا نشرت بصحيفة (كوكب الشرق) ، وفى فترة محددة تقع بين شهر مارس سنة ١٩٣٣ وشهر

سبتمبر من العام نفسه ، إن هذا التنويه مهم لأنه يضع القارىء أمام صورة المسرح السياسى العام المواكب لهذه المقالات ، ألا وهو وزارة اسماعيل صدقى فى أواخر عهدها ، مع ما ارتبط بهذه الفترة من صور قهر واستبداد جعلتها من الفترات حالكة السواد فى التاريخ المصرى الحديث كذلك ، فإن (كوكب الشرق) باعتبارها صحيفة وفدية ، تكمل صورة الاطار العام ، فقد شهدت بداية ارتباط طه حسين بحزب الوفد ، بعد أن كانت جريدة (السياسة) لسان حال حزب الأحرار الدستوريين ، هى مكانه الأثير كقناة يعبر من خلالها عن أفكاره سواء بالنسبة للتعليم أو بالنسبة لغيره من المجالات الأخرى .

ولعلنا نستطيع بعد ذلك أن نشير إلى بعض القضايا التى ناقشها طه حسين لنرى كيف أنه ، إذ يواكب الأحداث ، لم تتحول عيناه عن (المبادىء) الأساسية :

استقلال الجامعة :

ولا يعنى القائلون بهذا المبدأ الأساسى بأى حال من الأحوال استقلال الجامعة عن المجتمع لتنعزل فى برج عاجى لا شأن لها بمشكلات الناس وحياتهم الآنية والمستقبلة ، وإنما يعنى بها عادة أن تكون للجامعة إرادتها الحرة فى اختيار برامجها وفى تعيين أعضاء هيئة التدريس بها وفى كل شأن من شئونها ، دون تدخل من السلطة السياسية القائمة ، فالجامعة ، إذ تمثل قمة الهرم التعليمى ، ويناط بها أن تخرج للمجتمع قياداته الفكرية والعملية ، لابد لها أن تملك من حرية الحركة والقدرة الذاتية على اتخاذ القرار ما يشيع فى المناخ الجامعة قيم الاعتماد على الذات والحرص على الكرامة الشخصية وحرية الفكر فى الاجتهاد والبحث .

ولسنا فى حاجة إلى القول بأن طه حسين زعيم لا جدال فى زعامته لليبرالية الفكرية والحرية الأكاديمية ، مما جعله حريصا أشد ما يكون الحرص على كل ما يمس استقلال الجامعة وعدوان السلطة السياسية عليها لتحقيق أغراض حزبية ضيقة مما نكبت به مصر فترة غير قصيرة من حياتها الحديثة وخاصة على أيدى أحزاب الأقلية ، وكيف لا يكون طه حسين حريصا الحرص كله وهو نفسه من زعماء (الضحايا) ، إذا صح التعبير ، فقد عزل من موقعه بكلية الآداب فى هذا العهد (الصدقى) لأنه لم يرضخ للجبروت السياسى القائم .

ومن المألوف فى تاريخنا التعليمى ، أن العدوان على الجامعة كان يخفى دائما

تحت ستار علمى وقانونى ، كذبا وتدليسا ، وإن شئت الدقة ، فقل جبنا من القائمين بالعدوان ، إذا لاتواتيهم الجرأة على أن يسموا الأمور بأسمائها .

ويعبر طه حسين عن وعيه بالحقيقة بهذا الخصوص فيؤكد أن مسألة الجامعة فى مصر فى ذلك العهد - بل وفى كثير من العهود التالية - مسألة سياسية قبل أن تكون علمية ، وهى لاتقوم على النظر إلى العلم من حيث هو ، وإنما تقوم على النظر إلى المنفعة السياسية للذين يشرفون على الأمور ، ومادامت المسألة سياسية ، فالأمر فيها واضح جلى ، لا لبس فيه ولا غموض ، فنحن نعلم أنه كان هناك مذهبان فى السياسة يتنازعان السلطان فى مصر : أحدهما مذهب الذين يحكمون الشعب للشعب - وما كان أندرهم - وآخر ، مذهب الذين يحكمون الشعب لأنفسهم قبل كل شىء ، وبعد كل شىء ، وفوق كل شىء - وما كان أكثرهم - ولما كان الأمر قد صار بكل أسف إلى هذا الصنف الثانى ، كان لابد أن يصرفوا أمور الجامعة بما يلائم أهواءهم ومذهبهم ، لا بما يلائم مصلحة الجامعة وأهلها .

ومثل هؤلاء ، ينظرون إلى استقلال الجامعة على أنه خطر جسيم يهدد سلطانهم ويقص من أجنحتهم ويقلم من أظفارهم ، ونتيجة لهذا لابد أن يبذلوا قصارى جهدهم لتفريغ الاستقلال من مضمونه الحقيقى لتظل لهم الهيمنة وتكون لهم اليد الطولى فى شأنها فيسيرونا إلى حيث يريدون ، لا إلى حيث يريد الجامعيون أنفسهم .

والحجة التى استندت إليها الوزارة الصدقية ، أن الجامعات الأوربية ، إذا استمتعت بحظ عظيم من الاستقلال ، لا تستمتع به جامعاتنا ، فذلك لأن هذه الجامعات غنية ، لا تنفق عليها الحكومات ، ولا تستمد أموالها من ميزانية الدول ، ومن ثم لا ينبغى للحكومات أن تبسط يدها عليها .

لكن طه حسين يسارع إلى تفنيد هذه الحجة ، حيث يؤكد أن الزعم السابق غير صحيح إلا فى بلاد الانجليز ، أما الجامعات الفرنسية ، فقد كانت تعتمد على أموال الدولة - إلى جانب التبرعات الخاصة - ومع ذلك فقد حرص القوم هناك على استقلالها استنادا إلى السنن والتقاليد ، وإلى فهم الحكومات هناك بحاجة العلم الصحيح الى الاستقلال ، ولسمو الجامعات فوق الأهواء والشهوات الحزبية .

ونضيف إلى ماذهب إليه طه حسين ، إذا لم نرد أن نذهب بعيدا ، أن الجامعات الاسلامية الكبرى فى عصور الازدهار الحضارى كالأزهر والزيتونة والقيروان

والمستنصرية ، كانت تتمتع باستقلال واضح فى شئونها المختلفة .

ويضيف طه حسين دليلا آخر يثبت به فساد الحجة (الحكومية) ، أنه فات على القوم أن (القضاء) ينفق عليه من الخزانة العامة ، ومع ذلك فلم يتخذ هذا مبررا - بل يستحيل - لكى تظهر دعوى بضرورة هيمنة الحكومة عليه ، واستقر فى الأعراف أن القضاء لابد أن يكون مستقلا .

لكن طه حسين لا يغفل عن حقيقة أن الجامعة باعتبارها معهدا من معاهد الدولة ، لابد أن يشرف عليه البرلمان ، والوزراء هم أداة البرلمان فى الاشراف على أعمال الدولة ومصالحها ، فقد جعل وزير المعارف رئيسا أعلى للجامعة يتكلم باسمها فى مجلس الوزراء ، ويتكلم باسمها فى مجلس البرلمان (الشيوخ والنواب) ، وقد خطر للجامعة فى يوم من الأيام (فى أيام العز) أن تتخذ للوزير مكتبا فى دارها حتى لاتذهب أعمال الجامعة إلى ديوان الوزارة ، فالفكرة إذن كما نرى وكما يرى طه حسين كانت فكرة عملية ، تقوم على حقيقة واقعة ، وهى أن وزارة المعارف أعجز من أن تفهم المسائل الجامعية وأضيق عقلا من أن تصرفها ، فكان يجب أن تقطع الصلة بينها وبين الوزارة ، وأن تكون الصلة بين الجامعة وشخص الوزير .

هذه الفكرة إذا كانت فكرة يسيرة سهلة لا غبار عليها ولا عسر فيها ، لكنها لم تكد تنتقل من الجامعة حتى عجز غير الجامعيين عن فهمها ، فألقوا معناها واحتفظوا بألفاظها ، وتمثل هذا فى تعديل فى قانون الجامعة جعل رأى مجلس الجامعة استشاريا فى نقل الجامعيين ، مع أن هذا المجلس كان يتكون من عشرين عضوا ، منهم وكيلان من وكلاء الوزارات ، وخمسة تعينهم الحكومة ، وأربعة من عمداء الكليات ، وأربعة من وكلائهم ، وأربعة من أساتذة الكليات ذوى الكراسى ، ويسخر طه حسين من هذا التعديل : « هذا المجلس كله لا يمكن أن يؤتمن على مصالح الجامعة ، فلابد من إشراف الوزير عليه ، هذا المجلس كله لا يمكن أن يأمن من محاباة الجامعيين ، فلابد من إشراف الوزير عليه ! هذا المجلس كله قاصر محتاج إلى الوصاية ، فلابد من إشراف الوزير عليه » ! !

وقد كانت الكثرة العظيمة فى مجلس الجامعة حسب القانون الذى صدر من قبل هذا العهد تتألف من الجامعيين ، فقد كان لكل كلية ثلاثة : هم العميد وعضوان ينتخبهما مجلس الكلية انتخابا حرا ، لا يتقيد بشرط ، فكان عدد الجامعيين فى

المجلس اثنى عشر عضوا ، يضاف إليهم المدير وهو جامعى ، أو ينبغى أن يكون جامعيا على أية حال ، فكان للجامعة ثلثا أعضاء المجلس ، وكان هذا المجلس يقضى فى أمور الجامعة كلها ، لا راد لقضائه فى كثير من الأشياء ، وللوزير حق الاعتراض فى بعضها ، ولم يكن للوزير على كل حال أن ينفرد بالقضاء فى أمر من أمور الجامعة .

أما فى عهد وزارة اسماعيل صدقى حيث كان حلمى عيسى هو وزير المعارف ، فلم يتغير عدد الجامعيين فى المجلس ظاهرا ، ولكنه فى حقيقة الأمر قد أصابه تغيير خطير ، فقد أصبح وكيل العميد عضوا فى المجلس بحكم منصبه ، وقد أخذ الوزير لنفسه حق تعيين الوكيل ، فأصبح خاضعا للوزير خضوعا مباشرا ، وأصبح عضوا فى المجلس بالتعيين ، لا بالانتخاب ، وأصبح العضو الآخر الذى يمثل الكلية مع العميد والوكيل فى المجلس ، يشترط فيه أن يكون أستاذا ذا كرسى ، وأن يؤخذ فى المجلس حسب الأقدمية ، فهو أيضا عضو معين ، ومعنى هذا أن أساتذة الجامعة قد حرموا حق الانتخاب لمجلس الجامعة ، أو ضيق عليهم فيه .

فالفكرة السياسية التى أشرفت على تعديل قانون الجامعة ، وهى أن الانتخاب سلاح خطر ، يجب ألا يوضع فى أيدى المصريين الا بحساب ، وفى ظل مراقبة شديدة ، لأن المصريين ، سواء منهم العلماء وعامة الشعب أطفال لم يبلغوا سن الرشد بعد ، فيجب أن تقوم الحكومة منهم مقام الوصى ! !

ولم يقف الأمر عند تأليف المجلس بالقياس إلى الجامعيين ، بل تجاوزه إلى اختصاص هذا المجلس وتصرفه فى أمور الجامعة ، وكان هنا موضع الخطر السياسى المنكر الذى يفقد الجامعة كل قيمة علمية .

ذلك أن هذا المجلس كان يؤلف مجلسين ، أحدهما جامعى مقيد ، والآخر حكومى مطلق ، فأما الأول فهو المجلس الذى أشرنا إليه آنفا ، وهو يقضى فى الأمور التعليمية الخاصة كبرامج الدرس ونظم الامتحان ، وقضاؤه خاضع لسلطان الوزير ، فإذا جد الجد ، وكانت المسائل التى تحتاج فيها الجامعة إلى الحرية والاستقلال ، جاء المجلس الثانى ، وهو يتألف من موظفين ، سبعة تختارهم الحكومة ، يضاف إليهم مدير الجامعة الذى تعينه الحكومة ، ويضاف إليهم عمداء الكليات الذين يعينهم الوزير ، والذين يؤجرون على قيامهم بعمل العميد ، فأما وكلاء الكليات الذين يعينهم الوزير ولكنهم لا يؤجرون على وكالتهم ، وأما الأعضاء الآخرون الذين يصلون إلى

المجلس بحكم كراسيهم ، فأولئك وهؤلاء يقصون عن المجلس حين يعرض للمسائل ذات الخطر ، وعلى هذا النحو كانت الحكومة تضمن أن تسير الأمور فى هذا المجلس على ماتشتهى ، أرأيت أن السلطة الحقيقية فى الجامعة قد جعلت إلى هذا المجلس الحكومى ؟ فالحكومة هى التى تقضى وحدها فى ميزانية الجامعة ، والحكومة هى التى تختار الأستاذ أو تنقله أو ترقيه أو تؤدبه ، فالأستاذ خاضع فى حياته الجامعية كلها لسلطان الحكومة ، لا شىء يضمن له الحرية العلمية ، لا شىء يعصمه من بأس الحكومة وبطشها ، فإذا استطاع مع هذا أن يكون حرا فى الرأى فى البحث العلمى فويل له من سلطة الحكومة وتأديب الحكومة . .

نقد التعليم الأزهرى :

وكانت سنوات التكوين الأولى فى تعليم طه حسين ، فى معاهد الأزهر ، ومع ذلك فقد نال الأزهر منه صور نقد قاسية ، ربما لأن عقليته المجددة وروحه الثائرة قد لمست أكثر من غيرها مقدار ما كان عليه الأزهر من جمود ، ومقدار خطر هذا الجمود على نهضة الأمة وتخلفها ، فمثل هذه الأمة التى ترتبط بالفكر الدينى ارتباطا وثيقا يصبح لمثل هذه المؤسسة أقوى الآثار وأخطرها ، إن خيرا فخيرا وإن شرا فشرا .

وقد فسر طه حسين هذا وأرجعه إلى أمرين اثنين أساسيين :

الأول : أن الأزهر مصدر من مصادر الحياة العقلية فى الشرق الاسلامى ، وهو أقدم هذه المصادر ، وكان أقواها وأجلها خطرا إلى عهد بعيد ، وسيظل مصدرا قويا جدا من مصادر الثقافة فى هذا الشرق .

الثانى : أن الطلاب الذين كانوا يقصدون إليه ويدرسون فيه ، كانوا لا يحصون بالمئات وإنما يحصون بالآلاف ، فهو من الناحية الأولى قوى أشد القوى لاتصاله بحياة المسلمين الدينية وتأثيره فى هذه الحياة واضطرار المسلمين إلى أن يحيطوه ويرعوه ويحرصوا على أن يظل قويا عزيزا ماداموا حريصين على أن يظل كما يحبون له قويا عزيزا ، وهو من الناحية الثانية بعيد الأثر فى حياة الأفراد والجماعات ، لأن الطلاب الذين يقصدون إليه ويطيلون الاتصال به يخرجون من طبقات الأمم الاسلامية كلها مهما تختلف وتتباين ثم يعودون إلى بيئاتهم وقد أتموا الدرس أو كادوا يتمونه فيؤثرون فى هذه البيئات تأثيرا يلائم ما درسوا وما تعلموا .

وعلى الرغم من هذا ، يلاحظ طه حسين أننا فى مصر لانعنى العناية الكافية بدراسة حاضر الأزهر ومستقبله ، فى الوقت الذى يلاحظ فيه أن الأمر خلاف ذلك بالنسبة للأجانب ، والعناية المشار إليها هنا هى عناية الدرس والبحث والتحليل والمتابعة ، وهنا يشير مفكرنا الكبير إلى فصول طوال كتبت عن مصر باللغة الفرنسية لمجلة فرنسية من مجلات المستشرقين الكبرى هى مجلة الدراسات الإسلامية التى كان يصدرها المستشرق (لويس ماسينيون) . كذلك أكد طه حسين أنه لا يكاد يصدر كتاب فى أوربا وأمريكا عن حياتنا الأدبية والدينية إلا وفيه إلمام طويل أو حتى قصير بموقف الأزهر من هذه الحياة ، مشاركا فيها تارة ومقاوما لها تارة أخرى ، وبما ينتظر أن يسلك الأزهر من طريق فى المستقبل القريب ليصل بين حياته القديمة وبين الحياة الجديدة فى مصر خاصة وفى الشرق الإسلامى بوجه عام .

وينبهنا طه حسين إلى حقيقة مهمة يغفلها بعض الباحثين ، وهى أن المصلحين فى مصر قد حاولوا أن يدعوا الأزهر متخلفا وينهضوا بانشاء المعاهد التى تلائم حاجات الناس ومصالحهم وتخضع فى سهولة ويسر للتطور الذى يخضعون له فأنشئت دار العلوم فى القرن الماضى (١٨٧٢) ، وأنشئت مدرسة القضاء الشرعى فى أول هذا القرن (١٩٠٧) ، ولكن ظروف الحياة المصرية واضطراب السياسة المصرية فى تلك الفترة أبت إلا أن ترد إلى الأزهر شيئا من القوة والنشاط وتمكنه من أن يدافع عن نفسه ومن أن يحاول النهوض بما يجب أن ينهض به من أعباء الحياة فى هذا العصر الحديث ، ولو أن الدولة نظرت إلى الأزهر والأزهريين منذ أول هذه النهضة كما نظرت إلى غير الأزهريين من أبناء مصر لأخذ الإصلاح الأزهرى طريقه مستقيمة منتجة لا عوج فيها ولا التواء ، ولكن الدولة كانت تخاف من المحافظين فى الأزهر فلم تكن تمس الأزهر بالإصلاح إلا على إسراف فى الرفق والاحتياط ، وكان للأزهر من الدولة وضع خاص قبل الحياة الدستورية يجعل سلطان الدولة عليه يسيرا ضئيلا ، فلم تستطع الحكومة أن تواجه إصلاح الأزهر بما كان ينبغى من الحزم والنشاط .

لكن هذا النقد الرقيق الهادىء ، والذى لايتجه فى الحقيقة إلى الأزهر نفسه بقدر ما يتجه إلى الدولة ، ينقلب فى مناسبة أخرى إلى سخرية حادة ونقد لاذع إلى مسئولى الأزهر وعلى رأسهم شيخه (المراغى) فى ذلك الوقت ، فقد قارن طه حسين بين زيارتين قام بهما الملك فؤاد لكل من الجامعة المصرية والأزهر ، فإذا بالمنظمين لا يتيحون الفرصة للجامعيين أن يعبروا بفكرهم عن موقفهم أمام الملك ، بينما يتاح هذا

للأزهريين ، فضلا عما بذل من مظاهر اهتمام لزيارة الأزهر مما لم يحدث لزيارة الجامعة ، وتفسير مفكرنا هو :

ـ كان شيخ الأزهر أثيرا عند أولى الأمر ، ومدير الجامعة لم يكن مرغوبا فيه .

ـ تورط رجال الأزهر فى تأييد حكومة إسماعيل صدقى ، أما رجال الجامعة فقد أبوا أن يكونوا أداة لهذا الطاغية .

ـ رجال الأزهر يريدون أو يرضون أن يكونوا دعاة إلى الرجوع ، وكان رجال الجامعة يريدون أن يكونوا رسل الرقى .

ـ رجال الأزهر يجدّون فى بسط سلطان الحكومة فى ذلك الوقت على الشعب ، وكان رجال الجامعة لا يفكرون فى حكومة ما ، وإنما يريدون تحرير العقل ، وتحرير العقل خطر ، لأنه وسيلة الحرية والديمقراطية ، وإذن فيجب أن يخفت صوت الجامعة ، ويجب أن يرتفع صوت الأزهر .

وترتفع نغمة النقد لشيخ الأزهر بسبب الزيارة الملكية من زاوية أخرى ، فقد أراد عدد من الأزهريين أن ينتهزوا فرصة الزيارة ليقابلوا الملك ينقلون إليه بعض أمورهم ، ولما كان مثل هؤلاء ليسوا من المجموعة التى اتفق عليها ، نقلت الأنباء فى ذلك الوقت أن الشيخ أنبأ إدارة الأمن العام بأن هؤلاء العلماء يريدون أن يكدروا صفو الزيارة الملكية ، فما كان من رجالها إلا أن قاموا بالهجوم عليهم ليلا فى منازلهم والقبض عليهم حيث السؤال والجواب والتحقيق ، ثم إطلاق سراحهم فى الصباح بعد أن أخذت عليهم العهود والمواثيق .

ويتساءل مفكرنا باستنكار شديد : « أحدث هذا كله حقا ؟ وكان مصدره شيخ الإسلام ؟ وإذن فماذا ترك الشيخ لغيره من السعاة والوشاة ، والذين يتربصون الدوائر بالناس ، ويدبرون لهم الكيد بالليل والنهار ؟ إحدى اثنتين : إما أن يكون هذا قد حدث من الشيخ ، فلابد من سؤاله عنه ، وأخذه به ، فإن شيوخ الإسلام لم ينصبوا ليروعوا الآمنين ويزعجوا المطمئنين ، ويقولوا فى الناس بغير الحق ، وإنما ينبغى أن يكونوا رسل أمن وسلام ، ودعاة هدوء وطمأنينة ، وحراصا على الصدق والجد والاخلاص ، وإن لم يكن هذا قد حدث ، فيجب أن يبين للناس ليعلم المسلمون أن

الأزهر برىء من أن يكون وكرا من أوكار الكيد ، ومكمنا من مكامن الساعين والواشين » .

لكن طه حسين قد غلا فى نقده بالنسبة لمسألة أخرى ، فقد سعى الأزهر فى تلك الفترة إلى أن ينشىء لطلابه قسما سمى بالتخصص . يتخصص فيه الأزهريون فى فن التعليم ، حتى يمكنهم من ممارسة مهنة التعليم ، ومن الملاحظ أن طه حسين كان دائم السخرية إذا كان موضوع المناقشة هو (فن التعليم) حيث كان يعتبره (ترفا) لا ضرورة منه .

إن مفكرنا أخذ يتصور أمورا خطيرة تترتب على هذا الوضع الذى جد على التعليم الأزهرى ، وقد مرت أعوام وأعوام ولم يحدث شىء تخوف منه ، فقد نظر إلى المسألة على أنها سبيل لكى يسيطر الأزهر على التعليم فى مصر حيث سينتشر مدرسوه فى أنحاء البلاد ، وإذا سيطر الأزهر على التعليم فقد سيطر على كل شىء ، ولم لا ؟ وهو يسيطر على تنشئة الأطفال وتثقيف الشباب . . ويمضى فى مبالغته فيتصور أنه مادام كل شىء يخضع فى الأزهر لسلطان (هيئة كبار العلماء) ، معنى هذا أن الأساتذة الأزهريين الذين سينبثون فى مدارس الحكومة على اختلاف درجاتها وأنواع التعليم فيها سيخضعون لهذه السلطة القضائية الغريبة ، « فيفكرون بمقدار وينتجون بحساب ويسيرون على الشوك ، فإذا شذ أحدهم عما يجب للأزهر - استغفر الله - بل عما يراد لهيئة كبار العلماء أن تحب ، أقول إذا شذ أحد من هؤلاء الأساتذة حوكم أمام هذه الهيئة ، فإذا قضت بإخراجه من زمرة العلماء الأزهريين وجب على وزارة المعارف أن تخرجه من زمرة المعلمين ، وأن تحول بينه وبين التعليم ، ووجب على الحكومة كلها بعد ذلك ألا تكلفة عملا رسميا » .

وبالطبع فلم يحدث شىء من هذا ، بل لقد كان طبيعيا مادام الأزهر يدير معاهد تعليمية ، أن يهىء لها معلمين يحسنون فن التعليم ، فضلا عن مساعدة وزارة المعارف فى مدها بمدرسى اللغة العربية والدين .

التبشير :

إذا كانت الجرأة التى اتسمت بها مناقشات طه حسين لبعض المسائل ذات الصبغة الدينية قد أتاحت الفرصة لآخرين كى يحيطوا موقفه الدينى بظلال من الشك ،

إلا أن المطلع على كتاباته التى عبر من خلالها عن موقفه إزاء تصرفات كثير من المبشرين الذين جاءوا إلى مصر فى أوائل الثلاثينات يلمس بكل وضوح كيف أن الرجل شن حملة شعواء على مثل هذه التصرفات التى شكلت تهديدا حقيقيا لما يمكن تسميته (بالأمن الدينى) فى البلاد ، بل إن بعض الأخوة الأقباط ، قد عبروا عن استيائهم الشديد من تصرفات المبشرين خاصة أنهم فى الوقت الذى سعوا فيه لتحويل عدد من أبناء المسلمين عن ديانتهم إلى المسيحية ، اتجهوا كذلك لتحويل مذهب عدد من أبناء الأقباط المصريين الأرثوذكس إلى مذاهب أخرى وفقا لما كانت عليه كل فئة منهم ، مما رجح أن الغرض الأصلى لمثل هؤلاء المبشرين ليس دينيا حقيقيا وإنما هو يرتبط بأهداف استعمارية ، وأن تزيت بزى دينى .

بل إن طه حسين أخذ يندد بموقف الحكومة السلبى من بعض الأحداث التى تتصل بهذا الموضوع فى الفترة نفسها ، مطالبا إياها بالحزم والحسم ذلك أن هؤلاء المبشرين ، مضوا فيما قصدوا إليه وألحوا فيما عمدوا إليه من فساد ، وقصرت الحكومة أو عجزت عن النهوض بواجبها فلم تحم دين المصريين ولا كرامتهم ولا عزتهم القومية حتى انتهى الشر إلى غايته وبلغ عدوان هؤلاء الناس أقصاه ، فإذا الصبيان يُنصَّرون جهرة ، ويصرفون عن دينهم فى وضح النهار ، وإذا أحكام القضاء تعطل وتعجز الحكومة عن انفاذها ، وإذا أوامر الحكومة تهمل وتعجز الحكومة عن أخذ هؤلاء الناس باحترامها ، وإذا ضروب الكيد للمصريين تكثر وتنتشر حتى تتناول كل شيء .

وسخر طه حسين من الأجانب الذين يثيرون الغبار حول المصريين لأنهم يثورون على مثل هؤلاء الذين اتخذوا من دين المصريين موضوعا لفتنتهم ، فيدعون أن فى مصر بغضا لهم وكأن المطلوب من المصريين ألا يحسوا شيئا من الكرامة ولا ينكروا العدوان ويوهمون العالم أجمع بأن المصريين لا يدعون لكل حريته فى العقيدة ، وكأن معنى الحرية عند هؤلاء أن يفتنونا عن ديننا ومذهبنا دون أن نحرك ساكنا ، «ومعنى هذا كله أن المصريين يجب أن ينكروا أنفسهم وينزلوا عن حقهم فى الحياة الحرة ويرضوا بما قسم الله لهم من الذلة والخضوع . . لا ينبغى لهم أن يشكوا أو يتبرموا إن طغى الأجانب على مرافقهم ، واستأثروا من دونهم بالخير فى بلادهم ، لأن ذلك بغض للأجانب وكيد لهم ، ولا ينبغى أن يسخطوا ولا أن يستعدوا الوزارة على المبشرين إذا اعتدى هؤلاء المبشرون على الأطفال فى الدين والأخلاق والأعراض ، لأن ذلك إغراء بالفتنة وتحريض عليها . . » .

وأثنى طه حسين على ما قام به الشيخ المراغى شيخ الأزهر إزاء هذه القضية حيث ارتفع بها عن أن تكون طائفية يختص بها فريق دون فريق وجعلها قضية مصرية خالصة تنهض بها مصر فى وجه الأجنبى الذى يغزوها فى أرضها ويعتدى على مرافقها وعقائدها ، « والحق أن الإسلام دين الدولة ، ودين كثرة المصريين ، فيجب أن يحميه ، المصريون جميعا وأن تكون الحكومة أول من يحميه ، والحق أن المسيحية دين جماعة من المصريين ، وأن الكنيسة القبطية مظهر من مظاهر المجد المصرى المؤثل ، فيجب أن يحميها المصريون جميعا ، وأن تكون الحكومة أول من ينهض بحمايتها ، والحق أن لا إكراه فى الدين فيجب على المصريين جميعا أن يحموا كل دين قائم فى مصر من الاكراه مهما يكن ، يجب أن تحمى الديانات من أن يخرج الناس منها مكرهين ، ويجب أن يستبين للناس جميعا أن الإكراه فى نفسه إثم يمقته الدين ويمقته القانون . . »

وهكذا تجىء نظرة طه حسين (العلمية) و(الفكرية) ، فلم ينظر إلى مسألة إخراج بعض مدارس المبشرين لعدد من أبناء المسلمين عن ديانتهم على أنها مسألة اعتداء على الإسلام وحده ، وإنما هى مسألة اعتداء على الحرية الإنسانية ، مسألة اعتداء على الحضارة ، فإذا كان التبشير مباحا أو مستحسنا فى البيئات الهمجية التى لم تأخذ بحظ من رقى ولم تذل نصيبا من الثقافة ، كان من القبيح الممقوت أن يتخذ التبشير وسيلة إلى محاربة حضارة قائمة لها مجدها ولها حظها الرفيع من الرقى ولها أثرها البعيد فى تهذيب الناس . .

وندد طه حسين بموقف الحكومة البريطانية من المسألة حيث كان ـ كالعادة ـ اصطيادا فى الماء العكر ، وأخذوا يخرجون المسألة عن وضعها الطبيعى الذى هو سعى شعب اعتدى على عقيدته ويريد دفع هذا الاعتداء عن أبنائه ، وقال وزير خارجية بريطانيا فى مجلس النواب أن قد أذن للمندوب السامى بأن يتحدث إلى الحكومة المصرية فى مراقبة التبشير والمبشرين ، ومعنى ذلك أنه قد أقام انجلترا مقام الكفيل بحقوق الأجانب المدافع عنها ، وأبى على الحكومة المصرية أن تراقب المبشرين ! !

ومن هنا فقد أكد طه حسين على الحكومة المصرية أن تشرع ما تحتاج إليه من القوانين لمراقبة هؤلاء المبشرين وأن تتفاوض فى هذه القوانين مع الدول التى تستمتع

بالامتيازات مفاوضة مباشرة ، لا وساطة فيها للانجليز ، وبالطبع كان هذا قبل إلغاء الامتيازات الأجنبية .

وبعد . . .

فإن مفكرا عملاقا مثل طه حسين يستحيل أن يغطى مقال ، فكره التربوى ، فمساحته واسعة ، والجدل حوله كثير ، مما يترك الساحة واسعة لمزيد من الكتابات على مر الأيام . .

وجهة نظر فى فكر إسماعيل القبانى التربوى*

النظرة الماركسية للقبانى :(**)

المتتبع لحركة الفكر الماركسى فى مصر يستطيع أن يلمس بوضوح أن هذا الفكر قد شهد نموا وازدهارا لم تر له مصر مثيلا طوال تاريخها فى الفترة من عام ١٩٦٤ إلى عام ١٩٧١ ، وبالتحديد منذ زيارة خروتشوف عندما كان رئيسا لوزراء الاتحاد السوفييتى لمصر والإفراج عن المعتقلين الشيوعيين واندماج التنظيمات الشيوعية فى الاتحاد الاشتراكى بعد حل نفسها ، إلى قيام حركة الخامس عشر من مايو سنة ١٩٧١ ، فكثير من الصحف والمجلات كانت أنهرها تجرى بالأفكار المشايعة للماركسية من قريب أو من بعيد ، حتى خيل إلى الكثيرين أن معظم كتاب مصر ومفكريها من الماركسيين ، ثم بدأت هذه الموجة تنحسر قليلا وبعض الشىء بعد ذلك .

وعندما يغلب على المسرح الثقافى للمجتمع مناخ مثل هذا ، لابد أن تبرز معايير ترى فى التيارات الفكرية الأخرى تيارات رجعية ، وتنظر إلى المبشرين بالمبادىء المخالفة ، عملاء استعمار وأعوان رجعية تتربص بالبلاد ، من ذلك على سبيل المثال ، الفلسفة البراجماتية ! فهى فلسفة مغايرة للماركسية ، وقد نبتت فى المجتمع الأمريكى قائد المعسكر المواجه للاتحاد السوفييتى والمعسكر الماركسى، لا يرى الكتاب الماركسيون فيها خيرا أبدا ، ولا يلمسون فيها حسنة ما ، فهى شر محض ووباء كامل لابد أن يشيع الرجعية فى المجتمع الذى يتعرف عليها ويحوله إلى مجتمع عميل .

---

* مجلة الفكر المعاصر ، سبتمبر ١٩٦٨ .

** استحدث هذا الجزء فى طبعة خاصة للدراسة سنة ١٩٧٤ .

وإذا كانت التربية فى مصر قد تأثرت إلى حد كبير بهذه الفلسفة ، وهو مما لانستطيع إنكاره ، فهى إذن تربية رجعية عميلة ، وقادة فكرها لابد أن يكونوا انهزاميين ، ويصبح كل عمل يقومون به أداة فى يد الامبريالية والرجعية لاستنزاف خيرات البلاد ، وتصبح كتاباتهم متخلفة استعمارية معادية للشعب مخالفة للاتجاه العلمى الصحيح ، وإذا كانت لهم أياد بيضاء ، يحولها المنظار الأسود إلى صفحات سوداء تفوح منها رائحة الخيانة وتلوح عليها علامات العمالة .

ولعل ذلك الموقف الذى يقفه كتاب مصر الماركسيون من إسماعيل القبانى وأفكاره التربوية وجهوده التعليمية أبرز مثال على ذلك ، فالقبانى لم يكن ماركسيا ، وقد شايع إلى حد كبير الاتجاه البراجماتى فى التربية ، ومن ثم لابد أن يوضع فى الجانب الأيمن الأسود ، لأن الدنيا فى نظر هؤلاء لا تقبل تعدد الألوان ، فهى إما أبيض وإما أسود ، فما هو ماركسى ، هو أبيض وماهو غير ماركسى ، هو أسود ، وفى ظل هذا المنحى يتم التقييم وتقدم التحليلات ، وتساق المبررات .

فهم يذهبون إلى القول بأن الامبريالية الأمريكية منذ الحرب العالمية الثانية وفى أعقابها مباشرة فى محاولاتها المسعورة لوراثة الامبراطوريات القديمة ، كان قناعها المفضل فى التسلل والتغلغل هو القناع الفكرى والثقافى قبل أن تفتضح وتسفر عن حقيقتها الدموية البشعة ، وقد وجدت فى بعض أوساط المثقفين فى بلادنا الذين انفصلوا عن الحركة الوطنية وارتبطت مصالحهم بالرجعية الحاكمة حينذاك مواطىء قدم ، ومن أمثلتها جمعية الفلاح وبعض العناصر العاملة فى حقل الخدمة الاجتماعية والإصلاح الاجتماعى وبعض قادة التربية على وجه الخصوص .

كذلك يقولون إنه إذا كانت فلسفة « المدرسة القبانية » لاتعدو ترجمة ونقلا حرفيا لفلسفة جون ديوى البراجماتية ، فقد كان لها من المواقف العملية والتطبيقات فى ميدان الثقافة والتعليم ، ما أهلها لأن تصبح المعبر الحقيقى عن مصالح السراى والطبقات الرجعية الحاكمة فى هذا الميدان ، أما المعركة التى نشبت بينها وبين مدرسة طه حسين ، مدرسة « الماء والهواء » فى الأربعينات والخمسينات ، فإنها فى رأى هؤلاء ليست اختلافا علميا وإنما ينظرون إليها كتعبير عن الصدام العنيف بين فكر ومصالح الأقسام المتقدمة من البورجوازية وجماهير الشعب الواسعة من جانب والمصالح الرجعية لأحزاب السراى وسياستها فى مناهضة أى توسع فى الثقافة والتعليم

من الجانب الآخر ، وكان من المستحيل على الطبقات الرجعية الوقوف بشكل صريح وسافر فى مواجهة مطلب الحركة الثورية فى التوسع الشامل فى الثقافة والتعليم ، فلجأت إلى أشد الشعارات التواء ، وأكثر الفلسفات تضليلا وديماجوجية ، قدمت الفلسفة الأمريكية وأسمتها الفلسفة الديمقراطية فى التربية ، قدمت فلسفة مناهضة للعلم وأسمتها فلسفة العلم ، وزينت فكر البورجوازية والطبقات وهوجائية الاستغلالية فى التربية وأطلقت عليه « التربية الحديثة » .

وكنموذج للنقد الماركسى لكتابات القبانى ومدرسته ، نجد أن القبانى حين يكتب عن البراجماتية أنها لاتعترف بغير الطريقة العلمية للوصول إلى الحقائق وللحكم على الأمور ، ومعنى ذلك أنها تطالب بتعميم الطريقة العملية وتطبيقها فى جميع ميادين الفكر لا فى الميدان العلمى وحده ، بل فى الميادين الاجتماعية والخلقية والعلمية كذلك[1] ، نقول عندما يقول القبانى هذا القول الذى لاترى فيه العين المنصفة ما يشين وما هو رجعى واستعمارى ، ينتفض كاتب[2] ليقول إن القبانى يقدم بهذا ، الفلسفة البراجماتية على أنها هى الفلسفة العلمية الوحيدة ، تأويل فيه من سوء النية وفساد القصد مايغنينا عن كل تعليق وتوضيح !

كذلك يشرح القبانى الفلسفة البراجماتية ، فيقول : « فليست هناك فى نظرها أفكار يقينية نهائية فى أى ميدان من ميادين الحياة ، بل يجب أن نعتبر كل فكرة وكل مبدأ عام ، فرضا نلجأ إليه ، لمواجهة مبدأ معين نشأ فى زمان معين ومكان معين ، وهو بصفته فرضا ، يحتاج إلى تحقيق قبل أن نحكم له بالصحة أو بالقيمة ، ومعنى هذا أن القيمة ليست أشياء سابقة لنشاط الإنسان ، بل أشياء تنشأ ـ تخلق ـ نتيجة لنجاح النشاط فى تحقيق غايته ، فما ينجح فى توجيه سلوكنا إلى غايته فهو صحيح ، وما ينجح فى تحقق غايات الحياة فهو خير ، فالقيمة إذن نوعية ، والفلسفة البراجماتية لا تعالج المشكلات على أساس قيمة عامة ثابتة ، بل تعتبر كل مشكلة حالة خاصة تعالجها على حسب ظروفها »[3] .

---

(١) إسماعيل القبانى : التربية عن طريق النشاط ، النهضة المصرية ، ١٩٥٨ ، ص ١٦٥ .
(٢) أديب ديمترى : فلسفات رجعية فى التربية والتعليم ، مجلة الكاتب ، يوليو ١٩٦٦ ، ص ٦١ .
(٣) التربية عن طريق النشاط ، ص ١٦٥ .

وهنا يبرز مثال آخر لسوء التأويل ، حين يعلق الكاتب على هذا النص فيقول : « ولاشك فى أن الواقع هو محك الحقيقة ، والمعيار العملى هو معيار الحقيقة العلمية والقانون العلمى الصحيح هو الذى يرشد العمل والفعل الإنسانى ، ولكن معيار النجاح والفشل وحده كمعيار للحقيقة العلمية هو تحريف للمعيار العلمى ، عندئذ يصبح معيار الحقيقة والصدق ليس هو مطابقة الفكرة أو القانون للواقع الموضوعى وتعبيرها عن هذا الواقع ، وكشفها عن الضرورة التى تحكمه ، بل هو مجرد النجاح وتحقيق الغرض ، وبذلك تتحول الحقيقة إلى مجرد وسيلة لغاية ، والغاية هى النجاح بأى ثمن ، فكل ما يحقق النجاح فى الواقع العلمى هو الحق والصدق ، وليس ثمة تشويه للحقيقة وتحريف لها أكثر من هذا المعيار الإنسانى الانتهازى[1] » .

وليس لنا إلا أن نستخدم نفس العبارة لنقول : « وليس ثمة تشويه للحقيقة وتحريف لها أكثر من هذا التفسير والتأويل » ، ذلك أن العالم إنما يبدأ هو الآخر بفكرة ينظر إليها على أنها مجرد « فرض » يحتمل الصدق والكذب ، والذى يحكم هذا إن كانت الفكرة صادقة أو كاذبة هو ما يسفر عنه تطبيقها من نتائج ، فإذا جاءت النتائج مؤيدة لما فى الفكرة ، اعتبرت ناجحة ، وإذا جاءت على غير ذلك ، اعتبرت فاشلة ، وهذا نفس مايذهب إليه ديوى ، فالنجاح والفشل لايكون بالنسبة لى أنا فلان بالذات وإنما بالنسبة للفكرة نفسها ، وإذا قيل إن الفكرة ليست مطلقة وإنما يحملها إنسان بالذات ، قلنا إن ديوى كان يؤكد دائما على أن الإنسان الذى يقصده ليس شخصا بالذات وإنما هو الإنسان عموما أو بمعنى أصح المجتمع ، ولسنا ندرى أى أنانية فى هذا ؟ ولم أعثر فى قراءاتى المختلفة لأصحاب هذه الفلسفة والمتأثرين بها من المربين المصريين ولو مرة واحدة قولا يذهب فيه قائله أن النجاح يكون « بأى ثمن » فلنجاح الأفكار معايير وأصول وقواعد يرسمها المنهج العلمى ولا تتحكم فيها الرغبات والشهوات .

وكان القبانى من الواعين بذلك ، إذ كتب يقول : « ليس معنى هذا أن كل شعور بالارتياح لإرضاء رغبة يكون قيمة ، وليس معناه أن نخضع للنزعات والميول أيا كانت ، وأن تساير التربية كل ميل عارض يظهره الطفل ، فالميول والنزعات ليست سوى المادة الخام التى تتألف منها الحياة الطيبة ، وينبغى أن تخضع هى نفسها للمقياس

---

(١) فلسفات رجعية فى التربية والتعليم . ص٦٢

التجريبى ، أى أن نحكم عليها على أساس أثر النشاط الذى تدفع إليه فى خبرة الأفراد والجماعات ، فالنزعات التى لاينتج عنها إلا نشاط يجلب ارتياحا وقتيا عارضا ، والرغبات التى يعوق تحقيقها تحقيق رغبات أثبت منها وأبعد أثرا فى حياة الإنسان ، ليست بذات قيمة ، ثم إن رغبات الأفراد قد تتعارض بعضها مع بعض ، كما تتعارض رغبات الفرد الواحد : فلا يمكن اعتبارها كلها قيما ، أما النزعات ذات القيمة ، فهى النزعات ذات الأثر الثابت ، التى ينتج عنها نشاط اجتماعى يؤدى إلى النمو»[1] . وليس هذا مجرد تأويل للقبانى ، فقد ذكر نفس الفكرة تقريبا مرب آخر من المدرسة البراجماتية[2] .

وتتعدد الأمثلة ، ويتعدد المفسرون مما لانرى داعيا - فى هذا المجال - لمناقشتهم جميعا إذ سيحدث تكرار واضح ، فما يقوله هذا هو ما يقوله ذاك على وجه التقريب ، ومن هنا كان لنا أن نقوم بدراسة لفكر القبانى التربوى لا لمجرد الدفاع عنه ضد موجة عاتية ظالمة وإنما حتى لاتتوه القيم وتلتوى المعايير أمام دارسى التربية فيقعون فريسة هذا التأويل المنحرف السيىء ، فلا يبصرون الحقيقة ، وهذا هو أخطر ما يهدد البحث العلمى ، وإن كانت هذه الدراسة وحدها لاتكفى ، وإنما تحتاج إلى دراسات أخرى حتى تكتمل الصورة .

نشأته :

كان سعد زغلول وزيرا للمعارف سنة ١٩٠٨ عندما سافر إلى أسيوط متفقدا مدارسها فألقى على تلاميذ إحدى المدارس سؤالا مشهورا كثيرا ما نسألهم إياه بغية اختبار ذكائهم وهو عن صياد أطلق بندقيته على عشر عصافير فوق شجرة فسقط منها أربع فكم يكون الباقى ؟ أجاب كل الأطفال بأن الباقى فوق الشجرة هو ست عصافير باستثناء طالب واحد ذكر أنه لن يبقى عصفور فوق الشجرة مبررا إجابته بأن الباقى سيطير حتما ، واغتبط سعد زغلول بذكاء ذلك الطفل الصغير وتلقفه ليضرب به سياسة الاحتلال فى التعليم بإلحاقه مجانا بمدارس الدولة ، لقد عدت هذه الخطوة كسرا لقاعدة وضعها الإنجليز للتعليم فى مصر ، وهى أن يثقل بالمصروفات حتى لاتستطيعه

(١) التربية عن طريق النشاط ، ص١٥٣ - ١٥٤ .

(٢) John L. Childs : in ch XIV of « The Philosophy of John Dewey » edited by P . A . Shlipp .

الغالبية العظمى من أفراد الشعب لما كانت تتردى فيه من الفاقة والعوز فى هذه الفترة ، ثم أنها كانت فرصة لذلك الطفل وهو إسماعيل محمود القبانى ليتحول فيما بعد بالتعليم إلى قوة تملك إرادة التغيير وتجدد من شبابها وفكرها حتى أصبح بحق ذلك الرائد الذى تقدم بالفكر التربوى فى مصر خطوات مذهلة مثلت شباب الطريق لما نسير فيه الآن من ثورة بالتعليم حتى يتكافأ شرفا كوسيلة مع غايات مجتمعنا الثورى الجديد .

دور طليعى فى التربية

ولد القبانى عام ١٨٩٨ بإحدى قرى أسيوط واستطاع بعد أن قرر له سعد زغلول المجانية أن يواصل التعليم ، حيث كان من أسرة فقيرة إلى أن حصل على البكالوريا .

وعندما حاول أن يلتحق بمدرسة المعلمين العليا رد على عقبيه لصغر سنه رغم تفوقه ، وحدث أن سعدا طلب أن يراه بعد نجاحه فى البكالوريا فلما جاء مع والده إلى القاهرة ، علم سعد بعدم قبوله فبذل مساعيه حتى قبل وتخرج فيها سنة ١٩١٧ متفوقا كعادته ، فأرسل فى بعثة إلى انجلترا لم يكملها لأسباب صحية - كما قيل - ولما عاد عين مدرسا للرياضيات بأسيوط الثانوية سنة ١٩١٩ وظل يعمل بها حتى نقل إلى مدرسة المعلمين الثانوية عام ١٩٢٤ بالقاهرة ، ولم يمكث بها طويلا إذ سرعان ما نقل إلى مدرسة المعلمين العليا حيث كان يدرس بعض الوقت علوما ورياضة ولكنه كان يدرس أغلب الوقت علم النفس والتربية العملية .

فلما جاء عالم النفس السويسرى المعروف « لدوارد كلابارد » إلى مصر سنة ١٩٢٩ اشترك معه القبانى فى وضع أساس معهد التربية (كلية التربية بجامعة عين شمس الآن) الذى استطاع أن يقوم بدور الطليعة التقدمية فى عالم التربية لا فى مصر وحدها ولكن فى كل أرجاء العالم العربى .

وتقلب القبانى بعد ذلك فى المناصب حيث درس فى معهد التربية وشغل نظارة مدرسة « فاروق الأول » الثانوية (اسماعيل القبانى بالعباسية الآن) ومستشارا فنيا بوزارة المعارف ووكيلا لها ثم وزيرا فى عهد الثورة من صيف ١٩٥٢ حتى شتاء ١٩٥٤ ، وقد دأب فى جميع أطوار حياته على العناية بالفكر التربوى حتى استطاع أن يربى من حوله مدرسة فكرية تشعبت فروعها واحتلت مراكز قيادية فى وزارتى التربية والتعليم والتعليم العالى ومعاهد وكليات التربية والمعلمين فى مصر والعالم العربى ، وعلى يد هذه

المدرسة تربت وتتربى أجيال عديدة من شباب مجتمعنا مما يستلزم معه أن نعنى بعرض بعض الملامح الرئيسية لفلسفة القبانى وفكره التربوى على بساط البحث وذلك عن طريق تبيان رأى القبانى فى بعض قضايا التربية والفلسفة التعليمية .

التعليم بين الكيف والكم

حق كل مواطن فى أن ينال حظا معقولا من التعليم يتفاوت بتفاوت المجتمعات ، أمر لا يمكن أن يمارى فيه أحد ، ولذلك تكفلت بإثبات هذا الحق كل الشرائع والقوانين والدساتير فى معظم بلدان العالم ، وكيف لايكون الأمر كذلك والعلم يمثل عينا ثالثة للإنسان تمده بالبصيرة التى تقفز به عبر حدود الوظيفة البيولوجية للبيئة ليبلغ آمادا لا تعرف حدودا زمنية كانت أو مكانية . ومن هنا اندفع الناس فى بلادنا إلى أبواب التعليم المختلفة فى صورة أعداد ضخمة غالبا ما كانت الامكانات تقصر عن مواجهتها مما أثار مشكلة كبيرة وهى : هل تفتح أبواب التعليم على مصراعيها أم تقتصر على الأكفاء ذوى الاستعدادات والقدرات التى تؤهلهم لتلقى أنواع العلوم المختلفة ؟ مال القبانى إلى الجانب الثانى معارضا الجانب الأول والذى كان يمثله الدكتور طه حسين ، وهذا لا ينفى اهتمامه بالجانب الكمى إذ أنه أكد أن الاهتمام به واجب من غير شك وبخاصة فى مرحلة التعليم الابتدائى ، غير أنه حذر من أن يذهب بنا الاهتمام بالكم إلى حد إغفال الكيف إغفالا خطيرا ، ذلك أن بعض المفكرين كانوا قد ذهبوا إلى المناداة ببذل الجهود نحو توفير أماكن مدرسية تكفى كل من يرغبون فى التعليم فى مختلف المراحل دون ضرورة التقييد بما يلزم من شروط فنية معينة لضمان حسن سير العملية التعليمية بطريقة تؤدى إلى النتيجة المؤملة ، وقد دعاهم هذا إلى أن يطالبوا بالعودة إلى نظام الكتاتيب القديمة والاستفادة من المساجد كأماكن للدراسة وحشد أكبر عدد ممكن من التلاميذ فى الفصل وعدم اشتراط مؤهلات معينة لابد منها لمن يريد ممارسة مهنة التعليم على أساس أن من يعرف القراءة والكتابة - كما يقولون - يستطيع بالضرورة أن يعلمهما ، وبالمثل يستطيع كل من يعرف علما من العلوم أن يعلم التلاميذ ما يحويه من حقائق ومعلومات ، ورتبوا بناء على ذلك ضرورة العودة إلى مستوى فقهاء الكتاتيب وعرفائها .

وقد استند أصحاب هذا الرأى إلى حجة قوية لا يستهان بها ، وهى أن مجتمعنا يجتاز فترة حرجة لاتسمح له بالعناية بكيف التعليم ، وأن ذلك ترف نحن لانستطيعه

الآن ، والأجدى من ذلك أن نتوسع فى نشر التعليم حتى لا نحرم بعض أبناء الأمة مما يتشوقون إليه من تعليم فى سبيل توفير ذلك الترف لبعضهم الآخر ، وإذن فتعليم عدد كبير من الأطفال ـ مهما يكن هذا التعليم ضعيفا ـ خير من تعليم عدد محدود منهم تعليما جيدا وحرمان غيرهم ، وشىء ـ على كل حال ـ خير من لاشىء ، وليست هذه الحجة هى وحدها التى تمد هذا الرأى بروح القوة والوجاهة ، فغالبا ما كانت الآراء التى تقال بهذا الصدد تحاط بهالة عاطفية تبغى كسب عواطف الجماهير المتعطشة إلى التعليم .

ويناقش القبانى هذه الدعوة مفندا إياها فى مقدمة كتابه « التربية عن طريق النشاط ، ١٩٥٨ » . إن هدف التعليم فى هذا العصر لو كان يمكن أن يقف عند حد تلقين الأطفال القراءة والكتابة وشيئا من مبادىء الدين وتحفيظهم قدرا من القرآن الكريم كما كان قديما ، لو كان يمكن هذا فمن الممكن قبول هذه الدعوى ، ولكنه لم يعد مقصورا على محو الأمية بل أصبح ينصب على الحياة بأجمعها بكل ما يتطلبه الإعداد لها من القدرة على التفكير العميق المستقل فى مواجهة المشكلات وتوافر صفات القيادة الصالحة والقدرة على تحمل المسئوليات والطريقة الديمقراطية التى لابد أن تقوم على قاعدة شعبية يتوافر فى كل فرد من أفرادها الفهم والوعى الاجتماعى والصفات العقلية والخلقية التى تمكنه من أخذ مكانه فى كيان الأمة ، وإذا لم تقم المدارس والكليات بذلك الإعداد ، فلا سبيل لأمتنا من الانتفاع بتعليم جميع أبنائها القراءة والكتابة ولن تنفعها شيئا زيادة معلومات خمسين ألفا أو مائة ألف أو أكثر منهم فى التاريخ والجغرافيا والرياضة والطبيعة وما إلى ذلك . فالقراءة والكتابة والعلوم المختلفة إنما هى وسائل لا غايات ، وإذا كانت الأمية بمعناها الضيق ـ أى الجهل بالقراءة والكتابة ـ نوعا من التخلف ، فهناك أنواع أخرى منه أهم منها كثيرا ، فهناك التخلف الفكرى والتخلف الاجتماعى ، والتخلف الصحى ، والتخلف الاقتصادى ، والتخلف الفنى ، فليست الأمية إذن إلا نوعا خاصا من التخلف وعرضا من أعراض تخلف أساسى شامل هو التخلف فى فن الحياة فى مجتمع معقد لا تنفعه إلا أساليب التربية فهى « فن صناعة المواطنين » القادرين على التغلب على هذا التخلف إذا ما توافرت فيها الأسس العلمية المعروفة .

والنتيجة التى ينتهى بها القبانى من هذا أننا إذا ضحينا بالكيف فى سبيل الكم فسوف نطلق بذلك عاملا من العوامل التى تؤدى إلى ضياع الأغراض الحقة المقصودة

من التعليم ، وإلى دفع الشباب فى اتجاهات تحول بينهم وبين أن يكونوا أداة فعالة يستطيع بها المجتمع أن يعبر هوة التخلف التى تفصل بينه وبين الركب الحضارى .

والقول بأن شيئا خير من لا شىء قول خاطىء ينبغى أن نقول بدلا منه :

تعليم فاسد ضرره أكثر من نفعه « وخير ألف مرة أن نعلم العدد الذى يمكننا أن نعلمه تعليما مثمرا ، على أن ينمو هذا العدد بالتدريج بحسب إمكاناتنا من أن نحشد أعدادا ضخمة داخل أسوار المدارس والكليات لتتلقى فيه ذلك التعليم غير المثمر » .

وفى كلمة كان القبانى قد ألقاها فى مؤتمر أساليب التربية الحديثة (فبراير سنة ١٩٤٥) أبرز ما كانت السياسة التعليمية تتخبط فيه بين الكم والكيف على ميل إلى تغلب الكم باستثناء الفترات التى بين سنة ١٩٣٥ وسنة ١٩٤١ ، إذ اتجهت العناية فيها إلى الكيف وإن كانت الجهود التى بذلت فى تلك الفترات لم يقدر لها أن تصل إلى غايتها وتترك أثرا باقيا فى عمل المدارس .

وكانت النتيجة التى ترتبت على تغليب الكم على الكيف أن وجدت البلاد نفسها فى حالة أشعرتها بالكثير من خيبة الأمل ؛ ذلك أن التعليم بالحالة التى كان عليها لم يكن محققا للآمال التى عقدت عليه ، إنه تعليم غير مثمر لم ينجح فى ايجاد حركة ثقافية حقيقية فى البلاد تقوم على حب العلم والميل إلى البحث وإحلال الحق ، ولم تساعد على بث الروح الاجتماعية والشعور بالمسئولية فى نفوس الفتيان والفتيات وإعدادهم للكفاح فى ميدان الحياة العملية ، ولم يبعث فيهم التطلع إلى المثل العليا التى لا رقى ولا حياة للأمة إلا بها .

وقد هوجم القبانى هجوما عنيفا على هذا الاتجاه ورمى بأنه يدعو إلى أرستقراطية فى التعليم خاصة أن سياسة التعليم كانت تتجه حتى الآن إلى فتح الأبواب للراغبين فى التعليم ، والحق أن تعليما لا يهتم إلا بالجانب الكمى فقط على حساب نوعه وكيفه لابد أن يؤدى إلى حالة من السوء تقضى على الهدف منه كلية ويصبح عدمه أجدى من وجوده . . وإذا كانت الاشتراكية فى مفهومها البسيط تعنى الكفاية والعدل ، فالكفاية كما هى ضرورية فى الإنتاج المادى ، هى أكثر ضرورة فى تنمية رأس المال البشرى ، وهى لن تأتى إلا بتحسين نوع التعليم البشرى وكيفه ، إننا لا نكتفى ببناء المصانع بأى كيفية ودون التقيد بمدى صلاحيتها وقدرتها وكفاءتها للإنتاج الجيد السليم ، فلماذا لا نطبق نفس السياسة فى قطاع هو أخطر من بناء المصانع وإقامة المشروعات ؟ والعدالة

فى التوزيع ، لا يمكن بأى حال من الأحوال أن تعنى أن تنفق الدولة أموالا طائلة على تعليم أفراد لا تؤهلهم قدراتهم واستعداداتهم العقلية للسير فيه ، وقد نقد التقرير الذى أعدته اللجنة الوزارية للقوى العاملة نفسه (عام ١٩٦٦) سياسة الباب المفتوح لما لوحظ من أنها تؤدى إلى ازدحام الكليات والمدارس بأعداد غفيرة فى تخصصات لاتخدم خطة الإنتاج ، وأوجب التقرير ضرورة العناية بكيف التعليم بحيث لا يسمح بالاستمرار فى سلمه إلى النهاية إلا للقادرين عقليا .

الفلسفة التجريبية فى التربية

إن انتهاج الفلسفة نهجا تجريبيا مثلما ينهج العلم ، يجعل منها ـ مثل العلم ـ قوة اجتماعية تلعب دورا فعالا وأساسيا فى تقدم المجتمع ورفاهية البشر ، والفلسفة لكى تستطيع أن تمارس وظيفتها كقوة اجتماعية لابد لها من إجراء تنفيذى يحيلها من معان فى أدمغة الفلاسفة إلى قوة فى نفوس الناس ، والتربية هى هذا الإجراء التنفيذى ، ومن هنا كان قول « جون ديوى » أن التربية هى المحرك ، وهى « المعمل » الذى يجب أن تختبر فيه صحة الآراء الفلسفية ، ومن هنا أيضا كان نقده لكل من سبقه من فلاسفة ، لأنهم لم ينظروا إلى التربية نظرة فيها من الجد ما يجعلهم يسلمون بأن أى شخص عاقل قد يرى من الممكن أن التفلسف يجب أن يدور حول التربية باعتبار أنها أقصى اهتمام إنسانى يتركز معه علاوة على ذلك مشكلات أخرى كونية وأخلاقية ومنطقية .

ووعيا من القبانى بهذه الحقيقة اقترح عام ١٩٣٢ عندما كان مدرسا بمعهد التربية ، السماح للمعهد بإنشاء فصول ابتدائية تجريبية حتى لايظل تدريس ما تشتمل عليه فلسفة التربية من نظريات منحصرا فى النطاق الفلسفى النظرى المجرد وإنما ينزل بها إلى ميدان التجريب والعمل ، خاصة أننا فى هذا المجال لا نستطيع أن « نجرب » هذه النظريات الفلسفية على مستوى البلاد كلها لأن التأكد من صدق هذه النظريات أو كذبها يكون معلقا قبل التجريب ، فإذا ما كانت خاطئة فسوف تكون الخسارة فادحة ، ولذلك كان التجريب فى حدود هذا النطاق الضيق أى داخل فصول تلحق بالمعهد يمكن أن يقدم أمثلة تتبين منها مدى صلاحية ما ندرسه من آراء وأفكار ونظريات ، وقد وافقت وزارة المعارف على هذا الاقتراح وتم افتتاح ثلاثة فصول فى أول السنة الدراسية

١٩٣٢ - ١٩٣٣ ، وقد اختيرت للتجريب فى هذه الفصول بعض المبادىء والأساليب التى رؤى أنها أقرب إلى علاج ما كان فى حياتنا القومية وتعليمنا من عيوب بارزة .

واستمرت تجربة هذه المبادىء عدة سنين : ويمكن القول بأن التجربة قد أسفرت عن نجاح يستلفت النظر بالرغم من الصعوبات العديدة التى لابد أن يلاقيها كل نظام غير مألوف فى أول أمره ، خاصة أن تسميتها « بالفصول التجريبية » قد نفرت الآباء وأثارت مخاوفهم من أن يكون أبناؤهم محل« تجريب » ، ولذلك كان أكثر التلاميذ الذين التحقوا بهذه الفصول من أبناء العاملين بالمعهد وفلاحى منطقة الدقى الذين اجتذبتهم ميزة المجانية التى توسعت الفصول فى منحها للتلاميذ ، على أن تلك المخاوف قد زالت بالتدريج عندما بدأت آثار هذا التعليم تظهر فى الأطفال وعندما شاهد الكثيرون نتائج دراستهم ونشاطهم فى المعارض وحفلات العرض الدراسى التى كانت تعقد بالفصول كل سنة وكان هذا سبيلا لأن يزداد إنشاء الفصول والمدارس التجريبية والنموذجية فيما بعد .

وقد استطاعت هذه الحركة التجريبية أن تبرز عدة مبادىء كان لها أكبر الأثر فى بلورة الفلسفة التعليمية فى بلادنا وإقامتها على أسس من التجريب العلمى تضمن لها حسن النتائج وفاعلية الأثر مما يجعلها تمثل طرازا تقدميا لو طبقت تطبيقا سليما ، ومن ذلك :

● اتصال المناهج بحياة الطفولة : فقد كانت مناهج التعليم التقليدية تقوم على أساس المواد العلمية فقط ، والتى كانت - فى الغالب - صورة لمنطق الكبار وحاجاتهم الفكرية مما أبعدها عن حاجات الأطفال النفسية ، فضلا عن أنها كانت فى كثير من الأحيان قليلة الاتصال بالحياة العملية للمجتمع وقليلة الارتباط بعضها ببعض ، بينما أبرزت الحركة التجريبية ضرورة ملاءمة المناهج الدراسية لحياة الأطفال ومنطقهم ، مما يحتم جعل المدرسة مكانا يحيا فيه التلاميذ الحياة الطبيعية ويكسبون فيها التجارب الملائمة لهم .

● الطريقة الفاعلية فى التعليم : وهى تعنى أن التلميذ عندما يتعلم حقائق علم بعينه لا يتعلمها لمجرد أن عليه أن يتعلمها وإنما لأنه يشعر بالحاجة إليها ، ومن ثم فهو يطلب تعلمها من تلقاء نفسه ، كما أنه لا يلقن هذه المعلومات من المدرسة مهيأة سائغة

بل يترك أمام المشكلات وجها لوجه ، ويشجع على البحث عن الحلول المناسبة لها والمعلومات اللازمة لحلها .

● طريقة المشروعات : وهى تقوم على أساس عدم تقسيم الدراسة التقسيم المعروف إلى مواد معينة بل يختار التلاميذ مشروعا يودون القيام به من مشروعات الحياة العملية الملائمة لسنهم وعقليتهم وفى أثناء تنفيذ ذلك المشروع يحصلون شتى أنواع المعلومات والخبرات اللازمة له كلما احتاجوا إليها .

● التربية الخلقية : وذلك أننا إذا أخذنا الأخلاق على أوسع معانيها يمكن أن نقول إنها الهدف النهائى للتعليم ، ومن ثم كان ضروريا فى كل خطوة نخطوها وفى كل درس نلقيه أن نبحث عن الأثر الذى يتركه فى نفس التلميذ ، وبالإضافة إلى ذلك وجب تنظيم علاقات التلميذ الإجتماعية وأعماله خارج غرفة الدراسة تنظيما يساعد على تربية وجدانه وإرادته وتقوية شخصيته وذلك بوسائل عدة منها ، منع كل أنواع العقاب للتلاميذ ، ومنحهم حرية منظمة والعمل على إيجاد رأى عام بين التلاميذ معاضد للنظام والحق والأخلاق الطيبة .. إلخ .

● الاتصال بأولياء الأمور : فوظيفة المدرسة الاجتماعية تقتضى العمل على كسب أولياء الأمور لها فى عملها بكل الوسائل الممكنة ، ومن ثم كان من الضرورى دعوتهم من آن إلى آخر إلى اجتماعات توقفهم المدرسة فيها على الروح التى تسير فيها وتباحثهم فى الأمور التى تحتاج إلى مساعدتهم فيها كالعناية بملابس التلاميذ ونظافتهم ، ومواعيد حضورهم وكيفية معاملتهم بالمنزل .. الخ .

وقد لاقى تطبيق هذه الأساليب فى خارج الفصول والمدارس التجريبية أخطاء عدة أثارت عليها هجوما كبيرا ، فمن ذلك ما حدث عندما حاولت وزارة المعارف أن تعمم نظام الأسر فى المدارس،فما كان من أحد نظار المدارس ـ ولعل أمثاله كثيرون ـ إلا أن جمع تلاميذ مدرسته فى « طابور » ووقف فيهم خطيبا فقال : نريد إدخال نظام جديد فى الدراسة بتقسيمها إلى أسر وسيكون التقسيم على أساس الحرف الأول من اسم التلميذ فمن كانت أسماؤهم تبدأ بالحروف من (أ) إلى (ج) فهم فى أسرة كذا ومن كانت أسماؤهم تبدأ بالحروف من (ح) إلى (ص) فهم فى أسرة كذا ، الخ . وهكذا تكونت الأسر فى لحظة على غير أسس تربوية ، ولعلها قامت بعد ذلك ببعض المظاهر ولكنها بطبيعة الحال لم تعمل شيئا جديا يحقق الغرض المقصود من تأليفها ،

وذلك لأن التطبيق تم دون أن يعد الجهاز البشرى الواعى بالغرض من هذا النظام وفلسفته،وإنما تم على أيدى أناس لم يفهموا من مهمتهم إلا تنفيذ التعليمات التى تصدر إليهم والتحمس فى تنفيذها كسبا لمرضاة رؤسائهم « ومثل هذه الحماسة قد تنجح فى تحقيق المظاهر ولكنها يندر أن تنفذ إلى الصميم » .

فكرة الميول

كان لتأثر القبانى بفلسفة جون ديوى التربوية أثر كبير فى اتخاذه من الميول معنى مهما لتفسير السلوك ومن ثم ربط المواد التعليمية بها ربطا وثيقا ، ولكى تبرز لنا أهمية هذه الفكرة فى تفسير السلوك نلحظ هذه الصورة التى يقارن فيها ديوى بين موقف المتفرج وبين موقف العامل أو المشترك فى أمر من الأمور ، إن الفرق بينهما هو الفرق بين من يعمل دون اتصال هذا العمل بميوله وبين من يعمل بدافع منها فالأول قليل المبالاة بما يحدث سواء عنده هذه النتيجة أو تلك لأن غرضه من النتيجتين التفرج ليس إلا ، أما الثانى فهو مرتبط بما يقع وللنتيجة فرق فى نظره ، بل قد يكون مصيره موقوفا إلى حد ما على ما تنتهى به الحوادث ، ولذلك تراه يعمل جاهدا للتأثير فى الاتجاه الذى تتخذه الحوادث الحاضرة ، إن موقف الأول أشبه بسجين يلحظ المطر من وراء نافذة سجنه فماذا يهمه أمطرت السماء أم لم تمطر ، والثانى أشبه بإنسان ينوى الخروج إلى نزهة فى الخارج فلاشك أن استمرار سقوط المطر سيعوق تحقيق ما ينويه ، صحيح أنه لا يستطيع التأثير فى حالة الجو فى الغد بأعماله الحالية بيد أنه يستطيع أن يقوم بخطوات تؤثر فى سير الحوادث الآنية ولو بتأجيل النزهة على أقل تقدير .

وقد أدى اعتناق القبانى لهذه الفكرة إلى كثير من النقد أنصب أغلبه حول خطأ بالغ ، وهو فهم « الميول » على أنها تعنى إيغالا فى الناحية الشخصية الذاتية ، وما كان هكذا يقصد « ديوى » ، وما هكذا فهم القبانى ، فليس من الضرورى أن يقتصر معنى الميل على الناحية الذاتية البحتة لأن هذه الميول هى فى جانب كبير منها نتائج البيئة الاجتماعية ، وحتى الفطرى منها دائما ما يلتبس بلباس الثقافة السائدة ويشبع بالطريقة التى ترضاها الجماعة ، يقول ديوى :

« وما رغائبنا وعواطفنا ومشاعرنا إلا أساليب مختلفة بها ترتبط أعمالنا بأعمال ما يحيط بنا من أشياء أو من أشخاص ، فبدل أن تدلنا على وجود عالم شخصى ذاتى منفصل عن العالم اللا شخصى فإنها تدلنا بالعكس على بطلان وجود مثل هذا العالم المنفصل ، لا بل إن فيها أدلة مقنعة على أن التغيرات الطارئة على الأشياء ليست غريبة عن فعاليات الذات وأن مستقبل هذه الذات وخيرها مرتبط . . بحركة الأشياء والأشخاص ، وإذا فمعنى الميل والاهتمام هو أن

ذات الفرد والعالم متلاحمان فى وضع مطرد التقدم » (الديمقراطية والتربية . ص ١٣١) أما القبانى فيقول إن « معظم المشكلات النفسية والخلقية سببها أن التلميذ لا يشعر أنه يحقق ذاتيته ، ولو كان فيما يعمله وفى علاقاته بالمدرسة يحقق نفسه ونزعاته ودوافعه الطبيعية انحلت مشكلاته ، وليس المقصود بذلك النزعات الفردية التى تتيح لكل واحد أن يفعل ما يشاء بل يجب أن تندمج الغاية الفردية فى غاية اجتماعية » (صحيفة التربية ، يناير ١٩٥٤) .

ويضرب القبانى مثلا بذلك بأنه إذا كان كل إنسان يجب أن يغالب وأن ينتصر ، إلا أنه لا يمكن أن تترك هذه الغاية تنمو فى اتجاه فردى وإلا فإن ذلك سيؤدى إلى الإجرام ، ومن ثم فإنه يمكن توجيه هذه الغاية نفسها كما يحدث فى فريق كرة القدم مثلا حيث لابد من التعاون ، وحيث الانتصار هو انتصار الفريق وحيث يكون الشعور باللذة،لأن الشخص يحقق أهداف المجتمع الذى هو فرد من أفراده،وبالتالى نكون عن طريق هذا التوجيه قد أثبتنا الذات بطريقة مشروعة تعود بالخير على الجميع .

لقد أثبتت الدراسات النفسية نفسها هذه الحقيقة ، فالميول والنزعات هى الدافع الأساسى للسلوك وللتفكير ، وإذا كان للحقائق التى يتعلمها التلميذ صلة بهذه الميول والنزعات وما يترتب عليها من مشكلات يحتاج الإنسان إلى مواجهتها فإنه يمكن حينئذ أن تمتزج الحقائق بكيان نفسه ، أما الحقائق التى لا تتصل بميوله وحاجاته فلا ينتظر أن تلتئم مع كيان نفسه ، وقد لا يهتم الشخص بأنواع الحديد والخشب وأثمانها ومدى الاستفادة منها . . إلخ إلا إذا بدأ يفكر فى بناء بيت ، وجدول السكة الحديد حفظه كريه إلى النفس إلا عند السفر ، إذ يبحث الإنسان عنه بنفسه . وقد لا يميل التلميذ كثيرا إلى دروس الجغرافيا وقراءة الخرائط ولكنه إذا اضطر إلى كثرة السفر والانتقال من بلد إلى بلد فإنه قد يهتم بالخرائط إلى درجة أنه يندر أن تقع فى يديه خريطة دون أن يصرف بعض الوقت فى دراستها والتعرف عليها .

التربية عملية اجتماعية

انتقد القبانى فلسفة جان جاك روسو التربوية المعروفة بتمجيدها للفردية لا لعدم إيمانه بالفردية (فالحق أننا نجانب الصواب كثيرا إذا قلنا ذلك) وإنما لأن روسو قد غالى كثيرا فى مناداته باحترام فردية الطفل وحريته،حتى أنه وضع نزعات الفرد وميوله الطبيعية فى كفة ومطالب الحياة الاجتماعية فى الكفة الأخرى باعتبارهما عاملين متعارضين فى حياة الفرد ، ثم رجح الكفة الأولى ، إذ قال بأنه يريد تربية « الإنسان » لا « المواطن » ولذلك أدى بتنشئة تلميذه « أميل » بعيدا عن تأثير المجتمع .

ويرجع القبانى الخطأ فى فلسفة روسو هذه ومن ينحو نحوه إلى إغفال الناحية الاجتماعية لطبيعة الفرد . صحيح أنه من الضرورى الاعتراف بقيمة الفرد ، إلا أنه من الضرورى لذلك ، العمل على التوفيق بين الناحيتين الفردية والاجتماعية حتى يمكن أن نكسب شخصية الطفل التكامل المنشود ، وإلا فسوف نعرض صحته النفسية لأشد الأخطار . وإذا كانت التربية فى جوهرها عملية نمو فإن ذلك النمو لا يحدث فى فراغ ولا يصل إلى غايته إلا فى ظل حياة الجماعة ، ولو تصورنا إمكان أن يعيش فرد فى معزل عن مؤثرات الحياة الاجتماعية من لغة وثقافة وتقاليد وعلاقات مع الناس وحوافز مختلفة الألوان فلن تكون صورة ذلك الفرد ببعيدة ، بعدا كبيرا عن مستوى بعض أنواع الحيوان ، فالحياة الاجتماعية هى التى تجعل الإنسان إنسانا .

الفرد إذن يحقق ذاته داخل المحيط الاجتماعى،ولابد أن يشارك فى حياة جماعة من الجماعات حتى يمكن لقواه العقلية والنفسية أن تنمو مادام النمو ليس وليدا للعوامل الداخلية وحدها وإنما هو نتاج ما يتم من تفاعل بين هذه العوامل ومؤثرات البيئة بنوعيها الطبيعى والاجتماعى ، ولاشك فى أن الجانب الاجتماعى من البيئة أشد وأقوى تأثيرا ، ومن هنا كانت الأهمية التى تعلقها التربية على الأسرة بالنسبة لتنشئة الأطفال وكذلك الاشتراك فى حياة الجماعات المختلفة كالأندية والجمعيات المدرسية والجمعيات التعاونية وجمعيات الخدمة العامة وما إلى ذلك .

وهذه الطبيعة الاجتماعية للفرد تلقى على المدرسة تبعة جسيمة ، إذ أن لها دورا كبيرا فى اكتساب الفرد خصائص مجتمعه وثقافته حتى يمكن أن يساهم فى حياة هذا المجتمع مساهمة إيجابية،وذلك يتطلب توجيه ميول التلاميذ واستعداداتهم توجيها يهيئهم لهذه المساهمة وأن تساعده على تحصيل ما يلزمه لذلك من القيم والأفكار والعادات والفنون التى تقوم عليها حياة المجتمع ، فقد كان التوجيه قائما فى المدارس التقليدية ولكنها كانت تخطىء فى فهمه كما يقول القبانى ، إذ فهمته على أن المقصود منه فرض الغاية التى ننشدها على الطفل ضد ميوله ونزعاته الطبيعية،بينما يدعو القبانى إلى أن يكون توجيها للميول والنزعات الطبيعية نحو النتيجة المراد الوصول إليها ، وهذا يتطلب منح المدرس والتلميذ حرية كبيرة تقوم على النظام حتى لا تنقلب إلى فوضى .

ولكن إذا كان من المحتم على المدرسة أن توجه التلاميذ توجيها اجتماعيا،فهل يكون ذلك بإعداده للحياة فى مجتمع كما هو أم يكون بإعداده للمساهمة فى تعديل النظام الاجتماعى وخلق نظام اجتماعى جديد إذا لزم الأمر؟ يجيب القبانى عن ذلك بأن المدرسة

يجب أن تكون عامل محافظة وتجديد فى آن واحد فتساعد الفرد على تحصيل تراث الماضى الثقافى وتعده فى الوقت نفسه لتنميته والإضافة إليه،وبذلك تكسبه القدرة على تعديل النظم الاجتماعية التى هى نتاج ذلك التراث .

ويؤكد القبانى أن خير وسيلة تساعد المدرسة على النجاح فى هذه المهمة،هى أن يكون التعليم فيها وظيفيا بحيث يتخذ العلم الذى يدرس صورة الخبرة الحية التى تؤثر فى النفس وتساعد على توجيه السلوك بأوسع معانيه ، والفرق بين العلم الوظيفى بالنسبة لعقل التلميذ وبين العلم غير الوظيفى ، كالفرق بين الغذاء عندما لا يبقى فى الجسم على حالته الأصلية كما يحدث عادة بل يتفاعل مع إفرازاته ويتحول إلى عصارة مهضومة تختلف عن الطعام الأصلى فيمتصها الجسم ويكسب منها قوة ، وبين الطعام عندما يبقى فى المعدة على حالته الأصلية دون هضم مما يؤدى إلى التخمة،وفى هذا المعنى يقول « هوايتهد » أن الأفكار غير المهضومة أشبه بالبركان الخامد ، حتى أنه سماها « الأفكار الخامدة » ويقصد بها « الأفكار التى يقتصر العقل على استقبالها من غير أن يستخدمها أو يختبر صحتها أو يحولها إلى صورة جديدة » ، ثم يفسر ما يقصده باستخدام الأفكار بقوله « أقصد باستخدام الفكرة إيجاد الصلة بينها وبين ذلك التيار الذى يتألف من إحساسات ومشاعر وآمال ورغبات ونشاط عقلى يلائم بعض نواحى التفكير المختلفة وهو التيار الذى تتكون منه حياة الإنسان » .

إن القبانى عندما ينادى بوظيفية المواد التعليمية إنما يعمل على التقريب بين هذه المواد وبين السياق الخبرى للواقع ، فهكذا نشأت العلوم ، وحسبنا أن نلقى نظرة إلى الوراء حيث كان المصريون القدماء يتوصلون إلى حقائق علم الهندسة نتيجة إلى حاجتهم إلى مسح الأرض الزراعية وتحديدها بطريقة ثابتة إذ أن فيضان النيل كان يضيع معالم الحدود كل سنة ويحتاج الزراع إلى إعادة تقسيم الأرض من جديد ، ثم أنهم من جهة أخرى كانوا يحتاجون إلى رسم المربعات والمستطيلات وغيرها من الأشكال فى بناء معابدهم وقبورهم التى كانت لها أهمية كبيرة فى حياتهم ، وقد تفتقت حياتهم عن طريقة عملية للقياس والرسم تقوم على حقائق تحسسية Empirical تعلموها بالتجربة ، ثم نظمت هذه الحقائق تدريجيا وتحددت العلاقات بينها فنشأت من ذلك فيما بعد الهندسة النظرية المعروفة .

وحدة القاعدة الشعبية للتعليم

ولعل هذه القضية بالذات تبين بما لايدع مجالا للشك كيف كان القبانى ضحية الروح الحزبية والنظرة التعصبية حين وضع فى فريق أعداء الشعب ممن يريدون أن تستأثر بالتعليم قلة

قليلة وتضرب البقية الغالبة من جماهير الشعب فى بيداء الجهالة ، فهو يؤكد أن تطبيق المبادىء الديمقراطية فى التعليم تقضى « بضرورة تعميمه بين طبقات الشعب » ، فمتى سلمنا بأن الديمقراطية تقضى بأن تهيأ الفرصة لكل فرد من أفراد الأمة كى يصل إلى أقصى كمال تؤهله له مواهبه واستعداداته ـ وهذا هو بعينه مبدأ « تكافؤ الفرص » على حد التعبير الذى ورد فى تقرير نجيب الهلالى عن إصلاح التعليم فى مصر ـ فيؤمن بأن لكل فرد من القوى الكامنة ما يمكنه من إضافة شىء من عنده إلى حياة الجماعة ، إذا أبرزت هذه القوى إلى حيز الوجود الفعلى « كان من الضرورى أن توجه العناية إلى تعميم التعليم العام بين الشعب ، قبل أن توجه إلى التعليم الخاص الذى يقتصر أثره على فئة محدودة منه[1] » .

ولئلا يؤدى استعمال عبارة « التعليم العام » إلى شىء من اللبس ، نقول إن القبانى لم يقصد به ما يسمى بهذا الإسم عادة فى مصر ، فقد كان يستعمل عندنا استعمالا خاطئا بغية قلب الحقائق ، إذ أطلق على تعليم الخاصة فى المدارس الإبتدائية والثانوية ، وكانت هذه المدارس بالفعل غير عامة بالمعنى الحقيقى ، فى حين أن الواجب فى ضوء مبدأ تكافؤ الفرص ـ أن يطلق على التعليم المشترك الذى يزود أبناء الأمة بالقدر اللازم من الثقافة لإعدادهم للمعيشة فى مجتمع راق والمساهمة فى حياته ، والذى يهيىء الفرص لإظهار مواهبهم وتنميتها حتى يبلغوا العمر الذى يمكن الحكم فيه على المواهب المختلفة أو تنويع التعليم تبعا لها .

ويستعين القبانى فى سبيل تدعيم فكرته بالإشارة إلى أن التيار الذى بدأ يغلب على التعليم فى البلاد الأوربية ، هو ذلك التيار الذى لا يرى ضرورة الانقسام والانفصال فى المرحلة الأولى فى التعليم على أساس أن هذا الانقسام كان تعبيرا عن الانقسامات الطبقية التى كانت شائعة ، أما وقد أصبحت حركة التطور التاريخى تسير فى اتجاه تذويب الفوارق بين الطبقات ، فقد لزم أن يغير النظام التعليمى بحيث يتخذ شكلا يساعد على هذا الاتجاه الديمقراطى ، ويتخذ القبانى مثالا على ذلك ما كتبه الأستاذ « راين » Rein ـ وكان من مشهورى علماء التربية الألمان ـ رسالة فى موضوع « اتجاهات أنظمة التعليم فى ألمانيا » جاء فيها ما ملخصه[2] :

« لقد أسميت مدارسنا بحق مراكز للتغذية الروحية ، وللمدرسة الابتدائية (التى كانت

---

(١) إسماعيل القبانى : سياسة التعليم فى مصر ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ١٩٤٤ ، ص ٣٢ .

(٢) إسماعيل القبانى : دراسات فى مسائل التعليم ، النهضة المصرية ، ١٩٥١ ، ص ١٣٠

تقابل عندنا ما أسميناه بالمدرسة الأولية) المكان الأول بينها ، لأنها هى التى تقدم الغذاء الروحى لتسعين فى المائة من أبناء الأمة ، ولذلك يجب أن نلح فى أن تكون هذه المدرسة كاملة العدة ، ومنشأة على منوال صالح . إننا لانزال حتى يومنا هذا نعد المدرسة الابتدائية مجرد مدرسة للفقراء ، لا ضرورة لأن تتجاوز درجة صلاحيتها المستوى الكافى لإعطاء الحد الأدنى من المعارف والخبرة لأبناء الشعب .

« ولكنا يجب أن نتخلص نهائيا من هذه الفكرة المنافية للإنسانية وللمسيحية.يجب أن نطالب بتوحيد المدارس الابتدائية لكل الأطفال ، مهما تكن طبقتهم الاجتماعية ، يجب أن تكون هذه المدارس أساسا مشتركا وقاعدة واسعة ، تحمل نظامنا التعليمى بأجمعه ، فتبقى بذلك رمزا حيا لفكرة الاتحاد بين جميع أفراد أمتنا . . »

فلما اعترض بعض الأرستقراطيين على هذا بأنهم لا يقبلون إرسال أبنائهم إلى مدارس يختلطون فيها بأبناء عامة الناس ، ويتعرضون بهذا الاختلاط إلى إفساد أخلاقهم والحط من آدابهم ، رد القبانى المتهم بوقوفه فى صف الارستقراطية « الواقع ينفى أن أبناء الموسرين فى مجموعهم أرقى أخلاقا من أبناء الفقراء الذين يشتركون معهم فى التعليم » . ثم لا يقف بالأمر عند حد هذا القول العام ، وإنما يدعمه بالملاحظة العلمية التربوية الآتية ، وهى«أن تأثير التلاميذ بعضهم فى بعض يتوقف على الروح العامة فى المدرسة ، فإذا كانت هذه الروح صالحة ، فتأثير الطيب فى الخبيث أقرب إلى الاحتمال ، من تأثير الخبيث فى الطيب ، وأما إذا فسدت ، فلابد من أن تترك أثرا سيئا فى أخلاق الجميع مهما تكن البيئة التى نشأوا فيها »[1] .

إن الذى ينظر إلى جهودنا الفعلية فيما يتعلق بالتعليم منذ إعلان الاستقلال سنة ١٩٢٢ حتى أوائل الأربعينات يلمس بوضوح عدم الجدية فى نشر التعليم الصحيح بين طبقات الشعب ، إذ بالرغم من أن وزارة المعارف ألفت سنة ١٩١٧ لجنة للنظر فى الوسائل المؤدية إلى تعميم التعليم الأول ومحو الأمية ، وبالرغم من أنها وضعت سنة ١٩٢٥ مشروعا ضخما لتحقيق ذلك على أساس تعميم التعليم الأولى فى ظرف ١٥ سنة ، إلا أن هذه الفترة قد مرت وظلت نسبة الأمية فى مصر طبقا لتعداد سنة ١٩٣٧ « ٨٢٪ » والمدارس الإلزامية لم تكن تتسع إلا لنحو مليون من الأطفال من بنين وبنات ، فى حين أن عدد الأطفال الذين كانت تقع أعمارهم بين حدود سن الإلزام كان يبلغ نحو ٢,١٥٠,٠٠٠ طفل فى تعداد سنة ١٩٣٧ ،

---

(١) المرجع السابق ، ص١٣٢

وليس هذا كل مافى الأمر ، بل إن عدد التلاميذ الذين كانوا يتلقون التعليم الإلزامى فعلا ، كانوا أقل بكثير من العدد الرسمى المقيد على الورق ، فقد دلت إحصاءات مراقبة التعليم الأولى فى السنة الدراسية ١٩٣٩/١٩٤٠ على أن متوسط الحضور فى مدارس التعليم الإلزامى بالقطر كان حوالى ٦٠٪ من الأطفال المقيدين[1] .

هذا من حيث الكم ، أما من حيث الكيف ، فقد ذكر الهلالى فى سنة ١٩٣٥ عندما قام باستقصاء ما تؤول إليه معلومات تلاميذ التعليم الإلزامى بعد انتهاء هذه المرحلة ، من أن معظم من اختبرهم من هؤلاء التلاميذ ، قد نسوا ما تعلموه من قراءة وكتابة ، والقليل الذى حصلوه من المعلومات الأخرى .

وبينما يترك هذا التعليم الشعبى على هذه الحالة المؤسفة التى أجمع الكثيرون على أن العامل الرئيسى وراء هذا هو التقتير فى الإنفاق عليه ، إذ بالبلاد تنفق أكثر على التعليمين الابتدائى والثانوى اللذين اقتصرا - كما قلنا - فى الغالب على أبناء الأغنياء . ومن هنا وجدنا أن ما كان يصرف على طالب التعليم غير الأولى يبلغ قدر ما يتكلفه الطفل من أبناء الشعب فى المدارس الإلزامية نحو ١٤ مرة ، بل إننا إذا قسمنا اعتمادات التعليم الإلزامى والأولى على جميع الأطفال الذين كانوا فى سن الإلزام فى أوائل الأربعينات ، لكان ما يخص كل منهم جزءا من اثنين وثلاثين جزءا مما ينفق على تلاميذ الابتدائى وأنواع التعليم الأخرى المترتبة عليه ، إذ بلغ عدد الأطفال الذين هم فى سن الإلزام نحو ٢,٣٠٠,٠٠٠ طفل ، وكان الاعتماد المخصص لهذا التعليم فى ميزانية وزارة المعارف عن سنة ١٩٤٢/١٩٤٣ ، ١,٥٣٠,٠٠٠ جنيه ، يضاف إليها ما كان يخصص لهذا التعليم من إيرادات مجالس المديريات ، وقدره ٥٤٠,٠٠٠ جنيه فتكون الجملة حوالى ٢,١٠٠,٠٠٠ جنيه ، بينما كان فى مدارس التعليم الخاص بوزارة المعارف وكليات الجامعة فى تلك السنة أقل من ١٠٠,٠٠٠ طالب وطالبة ومجموع الاعتمادات التى كانت مخصصة لفروع هذا التعليم فى ميزانية المعارف ، ٢,٨٨٠,٠٠٠ جنيه[2] .

وتتجلى ديمقراطية القبانى ، فى تعليقه على هذه الوقائع بقوله :

---

(١) سياسة التعليم فى مصر ، ص٢٣

(٢) المرجع السابق ، ص٣٤ - ٣٥

« أين هذا من تكافؤ الفرص ؟ وما المبرر لهذا التمييز الصارخ بين أبناء الأمة الواحدة ؟ هل جميع تلاميذ التعليم الخاص من ذوى الاستعدادات الممتازة التى لا يوجد لها مثيل فى المكاتب العامة ؟ لا أظن أحد يقول بذلك ، إذ الثابت أن أكثر تلاميذ التعليم الخاص أوساط أو دون الأوساط من حيث الاستعداد العقلى ، وأن الكثيرين من أبناء الفقراء على درجة خارقة من الذكاء وعلو المواهب ، وإنى كلما تذكرت رجالا من أمثال لويد جورج ابن أخت الاسكافى ، وستالين ابن الحداد ، وتيمو شنكو ابن الفلاح ، وكثيرين غيرهم ممن أدوا لبلادهم خدمات فى مختلف نواحى حياتها وخلدوا أسماءهم فى التاريخ ، لا يسعنى إلا أن أتساءل : كم من عبقريات تطمر وتذيل فى مدارس التعليم الإلزامى بقرى مصر ومدنها ؟[1]» .

وفى مقابل هذا نضع تفسيرا آخر من التفسيرات الخاطئة لكتابات القبانى يقول فيه كاتبه إن القبانى « يدعو إلى التمهل فى تقرير الإلزام فى تعليم المرحلة الأولى » ، ويطالب بتقويم دراسة تاريخ التعليم فى مصر عن طريق تصحيح بعض المفهومات التى شوهتها بعض الكتب التى تناولت تاريخ التعليم مما يرسب الآن فى أذهان العاملين فى مجال التعليم وطلبة كليات التربية ومعاهد المعلمين ، فكما تعرض تاريخنا السياسى إلى عمليات تشويه وإخفاء للحقائق ، فإن تاريخنا التعليمى قد تعرض إلى العوامل نفسها ، ويضرب مثالا كذلك بكتاب « دراسات فى سياسة التعليم » لإسماعيل القبانى الذى عرضنا لبعض أفكاره فى هذه القضية على أساس أنه « قد روج لمجموعة من الأفكار فى حاجة إلى دراسة نظرا لتأثر عديد من المفكرين التربويين بها وتبنيهم لها حتى الآن[2] » .

إن المقام يطول بنا لو حاولنا استقراء باقى جوانب الفكر التربوى عند إسماعيل القبانى فهى كثيرة ومتعددة ، وحسبنا ما أتينا على ذكره بيانا على ما يتميز به هذا الفكر من خصائص تظهر ما يقوم عليه من أسس تجريبية وأساليب علمية وما يتجلى فيه من إعلاء لشأن الإنسان وحريته ، وإظهار ما يمكن أن تقوم به فلسفة التربية من دور طليعى تقدمى فى تطوير مجتمعنا العربى ، وإذا كان هذا الفكر قد تعثر بعض الشىء فى ميدان التطبيق ، فلم يكن ذلك عيبا فى المبدأ بمقدار ما كان عيبا فى طريقة التطبيق وأساليبه .

---

(١) المرجع السابق ، ص ٣٥

(٢) ممدوح عبدالرحمن : حول تطوير التعليم فى مصر ، الطليعة ، ديسمبر ١٩٧٠ ، ص ٤٥

وبالإضافة إلى ذلك فإن ما يجرى داخل مجتمعنا من تغييرات جذرية وسريعة قد لا يجعل بعض جوانب هذا الفكر ملائمة لأحوال العصر ، وهذا لا يعيبه لأننا إذا أردنا الحكم عليه فيجب أن يكون ذلك فى ضوء الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية التى كان يتحرك فى داخلها لا فى ضوء الظروف الحاضرة ومعاييرنا الحالية ، وإذا كان الأمر كذلك فإننا نستطيع بلا تردد أن نضع هذا الفكر فى مكانه الذى يستحقه من حيث ما قام فى مجتمعنا فى السنوات السابقة من دور تقدمى .

القسم الثانى

قضايا واتجاهات

أزمة الفكر التربوى فى مصر المعاصرة*

الفكر - فيما نرى - هو بشكل عام كل تعميم نظرى لتجارب البشر الجزئية ، أو بمعنى آخر هو مجموع الأسس النظرية والمفاهيم والمعانى التى تكمن خلف مظاهر السلوك الانسانى ، فما من سلوك انسانى الا ويعبر عن نظرية معينة أو معنى خاص قد يكون الفرد واعيا به أو قد لا يكون ، فإذا تعقبنا - مثلا - الإجراءات والعمليات التى تقوم بها الدولة لادخال الدراسات العملية فى المدارس ، فلا شك أن هذه الاجراءات والعمليات تعكس وجهة نظر معينة نحو العلاقة بين العمل والنظر والارتباط الوثيق بينهما ، وانه بقدر ما يعتمد العمل على النظر ، بقدر ما يكون له من الوضوح الفكرى ما يضمن - الى حد كبير ايضا - أنه لن يضرب فى بيداء الخيال لأن التجربة ستثبت ما إذا كان التصور سليما أو ناقصا فتكمله أو كان خاطئا كلية فتطرحه جانبا ، ووجهة نظر كهذه ، لابد كذلك أن تعتمد على مفهوم معين للطبيعة الانسانية وأنها ليست مادية خالصة وانما هى تجميع بين هذا وذاك .. الخ .

والفكر بهذه الاحاطة الشاملة هو تعبير عن واقع اجتماعى ، ففى كل وضع اجتماعى نجد فكرا يلائم هذا الواقع ويلائم المرحلة الموجودة فيها هذا الوضع فإذا كان المجتمع منقسما الى سادة وعبيد ، كما كان المجتمع اليونانى القديم ، فإننا سنجد أن هذا الانقسام موجود كذلك فى الفكر كتعبير عن هذا الوضع .

والفكر اذا كان تعبيرا عن الوضع الاجتماعى ، فلا يمكن غض النظر عن الجانب الآخر له وهو أنه فى نفس الوقت أداة للتغيير الاجتماعى ، انه عملية انسانية لابد أن يقوم بها الانسان ليبدل وضعا بوضع ، ولو كنا فى ظروف تعجبنا لما كان للفكر دور جوهرى يؤديه .

والملامح الأساسية التى يمكن الاشارة اليها هنا والتى تعبر عن الأزمة التى يمر بها الفكر التربوى فى مصر المعاصرة متعددة ومتشابكة،ومن الصعب الاحاطة بها مرة

---

* مجلة الفكر المعاصر ، فبراير ١٩٧١

واحدة ، ومن ثم فسوف نكتفى هنا بتناول أبرز وأهم هذه الملامح آملين أن تتاح لنا الفرصة مرة أخرى لاستكمال ما قد يكون هنا من أوجه نقص .

غياب الشخصية القومية :

الفكر قاسم مشترك بين مختلف الأمم ، ساهمت فى تنميته وتطويره واثرائه جهود بشرية أكثر من أن تعد أو تحصى عبر الزمان وفى مختلف البلدان ، هذا حق لا شبهة فيه ، ولكن من الحق أيضا أن نقول أنه على الرغم من ذلك لابد أن تكون لكل مجتمع ملامح خاصة تميزه عن غيره من المجتمعات الأخرى ، وشخصية قومية تشع روحها فى مختلف الأعمال الفكرية ، فأنت اذ تنظر الى الفن والأدب فى مصر القديمة ، تجد الملامح الفرعونية واضحة بحيث لا يصعب عليك أن تميزها عن غيرها من أعمال اليونان فى العصور القديمة أيضا أو غيرها من حضارات ، وأنت اذ تقرأ الأيام لطه حسين أو زينب لهيكل وعودة الروح للحكيم والأرض لعبد الرحمن الشرقاوى وزقاق المدق لنجيب محفوظ . . الخ تجد الشخصية المصرية واضحة القسمات ، بارزة المعالم ، فاقعة اللون بحيث لو قرأت هذه الأعمال بأى لغة أخرى غير اللغة العربية لن تخطىء الأمر على الرغم من ذلك .

أما فى فكرنا التربوى فإن هذه الشخصية القومية أقل ظهورا حتى أنك تستطيع أن تنقل عددا من أعمالنا التربوية الى الانجليزية أو الفرنسية أو أى لغة اخرى وفى كل مرة ستظن أنك تقرأ لفكر أصحاب اللغة التى تقرأ بها ، أما المصرية أو العربية فلن تخطر لك ببال بحيث يمكننا أن نقول ان « المصرية » و « العربية » فى هذه الكتابات لا تكاد تزيد على اللغة العربية و « دار » ومكان النشر .

أما مظاهر غياب الشخصية القومية فى فكرنا التربوى فيمكن بيانها فيما يلى :

١ ـ اغفال التراث الفكرى العربى القديم والحديث : فالمستقرىء لإنتاجنا التربوى ، سيلمس أن هناك اهمالا للجهود العربية الفكرية فى العصور الوسطى والحديثة : صحيح أن مجرد العيش على فتات الماضى يحيل تفكيرنا الى مجرد اجترار ويصيبه بالعقم والجدب ، ويفقدنا حرية الحركة وتكييفها وفقا لمتطلبات الحاضر وحاجات الواقع المتغيرة ، الا أن مراحل النمو الفكرى مستمرة ومتصلة الحلقات ، كل مرحلة لابد أن تتأثر بما فيها وتؤثر فيما بعدها : وأن نتصور إمكان أن

تنعزل مرحلة عن سابقتها ، أو لاحقتها ، فمثلنا فى هذا التصور سيكون كمن يتصور امكان ألا تتأثر مرحلة المراهقة ـ مثلا ـ بما كانت عليه الطفولة ، وأنها لن تؤثر فى مرحلة الرجولة ، واذا كان هذا من الصعب تصوره ، الا أنه قد حدث بالنسبة لفكرنا التربوى المعاصر حيث افتقد من الصلات ما يمكن أن يجعله يستفيد من الجهود العربية الفكرية السابقة . ولا شك أن شدة التبعية التى كان عليها ـ هذا الفكر ، جعلت الأنظار مشدودة دائما لما يقوله الأجانب فقط حتى ضعفت الثقة فى قدرة العقلية العربية على التفكير والابتكار التعليمى، وبالتالى عدم الاهتمام بكتابات السابقين من المفكرين العرب لاعتقاد خاطىء بأنهم لن يقولوا شيئا ذا بال . ان هناك بعض الأفكار والأراء التى يمكن أن تجد لها مثيلا فى كتابات مفكرينا السابقين ، ومع ذلك يستعان فى التعبير عنها بكتابات الغربيين ، فكأن الفكرة الواحدة تكون ساذجة وتافهة اذا عبر عنها عربى ، وعميقة ورائعة اذا عبر عنها أجنبى :

● فبعض كتب فلسفة التربية فى مصر تعالج مفهوما مثل مفهوم الطبيعة الانسانية وهى عندما كانت تعالج هذا المفهوم ، تعرض لأراء افلاطون وارسطو وتوماس هوبز ، وجون لوك وجان جاك روسو وجون ديوى . . الخ وتفتش عن رأى مفكر عربى بين هؤلاء فلا تجد . فما تأثير هذا على طلاب ودارسى وقارئى التربية فى مصر وخاصة من نعدهم ليربوا لنا أجيالنا الناشئة ؟ انهم من غير شك سيعتقدون أن هناك فقرا فكريا وجدبا فلسفيا الى الدرجة التى لا يجدون فيها رأيا لأحد فى مثل هذه الموضوعات ، ولاشك أن لهذا أثره السيىء فى تربية أجيالنا الناشئة وخاصة هؤلاء الذين نعدهم لكى يحملوا رسالة التربية والتعليم من المعلمين .

لقد ذهب لوك الى القول بأن العقل صفحة بيضاء تنقش عليها المعارف والعلوم بعد ذلك ، لماذا لا نعرض بجانب هذا الرأى ما ذهب اليه اخوان الصفاء من كلام يكاد أن يتطابق مع هذا الرأى ؟ والكندى وابن سينا والفارابى وغيرهم من فلاسفة الاسلام ، كانوا يشايعون تلك القسمة الثنائية للطبيعة الانسانية من حيث تكونها من جسم وروح أو جسد وعقل ، فلماذا الاكتفاء بذكر أراء افلاطون وأرسطو فى هذا الشأن ولا نشير الى هؤلاء ؟

والقرآن الكريم ـ أيا كانت فلسفتنا وأيا كان مذهبنا ـ يشكل ركنا مهما ورئيسيا فى ثقافتنا ، أفلا يجدر ـ ولو من أجل هذا فقط ـ أن نبرز رأيه فى هذا الموضوع وغيره مما نعرض له بالبحث والدراسة ؟

● وتعرض بعض هذه الكتب أيضا للتفكير على أساس أن جميع المذاهب الفلسفية فى التربية تتفق على أهميته ووظيفة المدرسة فى تنميته . وتقلب ما تقرأ فى هذا الموضوع ، فلا تجد أثرا بارزا للفكر العربى قديما وحديثا فيه . أفلم يكن ممكنا أن يستعان فى هذا الموضوع (وهناك بطبيعة الحال مصادر أخرى يمكن الاستعانة بها غير هذا المصدر الذى نذكره وانما هو كمثال) بذلك التنويه المستمر فى القرآن الكريم بالتفكير فى صور شتى ، فمن ذلك دعوة الله الانسان فيه الى التعقل ، اذ يقول فى سورة يوسف : « وما أرسلنا من قبلك إلا رجالا نوحى إليهم من أهل القرى أفلم يسيروا فى الارض فينظروا كيف كان عاقبة الذين من قبلهم ولدار الآخرة خير للذين اتقوا أفلا تعقلون » ؟ وكذلك ما جاء فيه من توجيه الخطاب الى ذوى الألباب ، واللب هو العقل المدرك الفاهم صاحب التفكير يقول فى سورة المائدة : « قل لا يستوى الخبيث والطيب ولو أعجبك كثرة الخبيث فاتقوا الله يا أولى الألباب لعلكم تعلمون » ، ثم يذكر التفكير صراحة فى عدة مواضع فيقول فى سورة آل عمران : « الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون فى خلق السموات والأرض » ، وفى سورة النحل : « ينبت لكم به الزرع والزيتون والنخيل والأعناب ومن كل الثمرات ان فى ذلك لآية لقوم يتفكرون » .

وهناك كتابات للطهطاوى وعلى مبارك وقاسم أمين ومحمد عبده وأحمد لطفى السيد وطه حسين والعقاد وغيرهم فى موضوعات أخرى يمكن الاستعانة بها .

● كذلك اذا استقرأنا بعض ما كتب فى مصر فى تاريخ التربية سنجد الفصول الطويلة المستفيضة عن التربية اليونانية ولكننا سنجد صفحات أقل بكثير عن التربية والتعليم عند الفراعنة ، وستجد عناية كبيرة بالتربية الرومانية ، أما ما كان فى مصر فى العصر الرومانى فلن تجد له أثرا ، وستجد العناية تبذل والجهد الواضح فى بيان ملامح التربية المسيحية فى الغرب ، ولن تجد مثل هذه العناية وهذا الجهد فى دراسة التربية المسيحية فى مصر على الرغم من وجود رسالة علمية فى هذا الموضوع ، وكذلك فى الموضوع الأول ، ثم عناية قليلة بالتربية الاسلامية لا يتناسب وحجم الحضارة العربية فى التاريخ السابق ، بل ان معظم هذه العناية يضيع فى حديث عن تاريخ حياة من يتعرضون له بالشرح والتفسير .

ورغم هذه الصورة غير الطيبة لواقعنا الفكرى ، الا أننا نرى فيه الآن من الارهاصات ما يجعلنا نتفاءل بالمستقبل ، فقد أصبح للتربية الاسلامية مقرر مستقل فى السنة الرابعة

والدبلوم العام والدبلوم الخاص بكلية التربية ـ جامعة الأزهر ، وبدأ عدد من الأساتذة يشجع طلاب الدراسات العليا على طرق هذا الميدان ، ولاقى هذا التشجيع أذنا صاغية لدى بعض الطلاب ممن يعشقون هذا اللون من الدراسة ، وهكذا رأينا رسالة في التربية عند الغزالي ورسالة عن بن سينا وأخرى عن اخوان الصفاء،بالاضافة الى عدد آخر من الرسائل سجل لم تتم مناقشته للآن ، وهناك رسالتنا للدكتوراه عن الفكر التربوى فى عهد الاحتلال ، وأخرى عن هذا الفكر من سنة ١٩٢٣ ـ ١٩٥٢ .

٢ ـ الاغتراب عن الواقع المعاصر : فالأمر لم يقتصر على الاغتراب عن الماضى ، ولكنه امتد ليشمل كذلك الاغتراب عن الواقع الحالى ، أن الفكر لا يمكن أن يقتصر على بيان ما ينبغى أن يكون ، ولكنه ـ كما سبق أن قلنا ـ انعكاس لظروف معينة وافراز لثقافة محددة وموجه لواقع مخصوص بالتحليل والنقد والتفسير . والمرآة التى تنظر اليها فلا ترى فيها صورتك ، تنصرف عنها والفكر ـ فى أحد جوانبه ـ يقوم بدور شبيه ـ الى حد ما ـ بدور المرآة بالنسبة لنا .

● فالمعركة ضارية وطاحنة بين الأمة العربية وبين الصهيونية ، ومع ذلك فلو تصفحنا عددا من الكتب التربوية بحثا عن صدى لهذه المعركة المستمرة منذ زمن ليس بالقصير والتى أصبحت شغلنا الشاغل ، فلن نجد الدراسة التربوية لهذه المشكلة ، ولا نجد الدراسة الواسعة العميقة لما يمكن أن يقوم به التعليم من دور فى المعركة الدائرة ، وكل ما هناك سطور قليلة متناثرة وكأنها مجرد تأدية واجب أو كأنها مجرد ذر للرماد فى العيون .

وهناك ميدان مهم فى فكرنا التربوى يقوم على المنهج المقارن وهو التربية المقارنة تدرس فيه نظم التعليم المختلفة فى مختلف البلدان ويقارن بينها بتحليل جذورها الثقافية والعوامل التى أدت الى اختلافها . . الخ . وفى هذا المجال نجد العناية مبذولة لمقارنة نظمنا التعليمية بنظم التعليم فى الولايات المتحدة وبريطانيا وفرنسا والاتحاد السوفييتى وبعض البلاد العربية . . وهذا لا غبار عليه ، ولكن : أليس من المهم أيضا أن نقوم فى هذا المجال بدراسة مقارنة بين تعليمنا والتعليم في اسرائيل ؟ ماذا يعرف طلابنا فى التربية عن عدد الطلاب فى اسرائيل ؟ وماذا ينفق على التعليم هناك ؟ وما هى نظم التعليم فيها ؟ وما هى المدارس والمعاهد القائمة ؟ وما هى أهم الاتجاهات التى تسود فكر الاسرائيليين ؟ . . الخ . عديد من الأسئلة لن تجد اهتماما من فكرنا التربوى ببحثها ودراستها . ونحمد الله أن بعض الأعمال فى هذا الشأن قد بدأت تظهر

فقد نشرت منظمة التحرير عنه وكذلك دار الهلال عددا من الكتب يفى هذا المجال ، وظهرت فى الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس الأول دراسة طيبة عن الدور الاجتماعى للتعليم الاسرائيلى ، ونوقشت فى تربية عين شمس رسالة دكتوراة عن تعليم العرب فى اسرائيل . الا أن هذا قليل بالقياس الى خطورة القضية ، ومازال الأمل يحدونا لأن ينشط الباحثون لإظهار مزيد من الدراسات والبحوث حول هذا الموضوع وخاصة طلاب الماجستير والدكتوراة ، لأنه من غير المعقول أن يكتب أساتذة التربية وحدهم فى كل هذه المجالات .

● ونجد الدراسات توجه إلى بحث مفهوم مثل الثقافة على أساس أنها هى التى تشكل محتوى التربية ومادة التعليم فاذا عولجت الخصائص العامة للثقافة نجد أفكارا يمكن أن تقال فى أى مجتمع وفى أى زمان ، ان دراسة الخصائص العامة أمر حيوى وضرورى ومن الطبيعى مادامت هذه القضية تعالج فى (فلسفة التربية) أن تعالج على هذا النحو التجريدى العام ، ولكن الوقوف عند حدها أمر غير مقبول ، فما هى بعد ذلك خصائص الثقافة العربية بصفة عامة والثقافة المصرية بصفة خاصة ؟ قليل جدا من الدراسات توجه للاجابة عن هذه الأسئلة ، ولا يشين الدراسة الفلسفية على وجه الاطلاق ، اذا تبعنا الحديث العام بحديث عن أمثلة تطبيقية من واقع مجتمع خاص ، فذلك يزيدها وضوحا ويكسبها قوة تأثير . وفى هذا المجال أيضا عندما يدرس تنوع الثقافات نجد الكلام فيه مجرد كلام عام لابد أن يكمل بدراسة ما كان فى مصر من تنوع ثقافى بصورة مرضية أفقدت المجتمع كثيرا من طاقاته ويددت كثيرا من جهود بنائه ، فثقافة تنبع من معاهد التعليم الدينى ، وثقافة تتشكل بما كان يتم بمدارس ومعاهد الدولة التى أقامتها على النمط الغربى الحديث ، وثقافة متأثرة بالعديد من المدارس الأجنبية المختلفة تنقسم هى نفسها باختلاف المدرسة ، فمن انجليزية الى فرنسية الى أمريكية الى ألمانية الى ايطالية الى يونانية الى ارمنية . . الخ . ان دراسة هذه الظاهرة تحت هذا الباب الذى أشرنا اليه لاشك أنه مجد ومفيد ويكسب دراستنا التربوية الطابع القومى المطلوب .

● ومما لاشك فيه أن مشكلة عدم التوازن بين النمو السكانى من جهة والنمو الاقتصادى من جهة اخرى ، من أخطر التحديات التى يواجهها مجتمعنا المعاصر ، وفيها مجال خصب للفكر التربوى يستطيع بدراستها أن يقدم خدمة جليلة للبلاد ، ولكنه ـ حتى الآن ـ لم يفعل ذلك . ومن الزوايا والجوانب المهمة التى نستطيع دراستها ـ ما

يكشف عنه تعداد سنة ١٩٦٠ من أن نسبة الاطفال الذين تقل أعمارهم عن ١٥ سنة تبلغ حوالى ٤٣٪ من سكان الجمهورية ، هذا فى الوقت التى تبلغ فيه ٣٥٪ فى اليابان و ٢٧٪ فى الولايات المتحدة و ٢٣٪ فى بريطانيا ، فهذه الظاهرة لها آثارها التعليمية من حيث ضخامة مسئولية الجهاز التعليمى فى تعليم هذه النسبة الضخمة وخاصة فى مراحل التعليم الاولى مما يتطلب نفقات باهظة فى الوقت الذى تقل فيه نسبة الفئات العمرية التى يمكن أن تنتج وتعمل ، وهذا بالتالى يقلل من النمو الاقتصادى فتزداد المشكلة سوءا . هذا بالاضافة الى ما يؤدى اليه ذلك من اضطرار بعض الأباء الى تشغيل الأبناء فى سن صغيرة الى درجة دلت فيها هذه الاحصائيات على أن الاطفال الذين تقل أعمارهم عن ١٥ سنة يمثلون نحو ١٢ ٪ من قوة العمل ، والأفراد الذين تقل سنهم عن ٢٠ سنة يمثلون ٢٣ ٪ منها .

● ظاهرة أخرى فى هذا المجال ، وهى العلاقة العكسية بين مستوى تعليم الأم وبين متوسط عدد المواليد الأحياء ، فهذا المتوسط يبلغ ٤ر٣٧ للأميات و ٤ر٩٥ لمن تقرأ وتكتب و ٣ر٥٦ للحاصلة على الابتدائية و ٢ر٢١ للحاصلة على الثانوية و ١ر٨١ للحاصلة على مؤهل جامعى ، مما يظهر أثر التعليم لا فى مجرد اعداد القوى البشرية اللازمة لدفع عملية النمو الاقتصادى فحسب ، وانما أيضا فى تقليل الزيادة الرهيبة فى عدد المواليد عندنا ، الى غير ذلك من مشكلات وحاجات لا يظهر لها أثر واضح يتفق مع حجمها الكبير وأثرها على مجتمعنا فى فكرنا التربوى المعاصر .

٣ ـ التبعية : فلقد كان من شأن الظروف القاسية اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا التى عاشها المجتمع المصرى حتى أواخر القرن الثامن عشر أن تخلق مناخا لا يمكن أن يساعد على ظهور ونمو أى فكر عميق وناضج ، حتى اذا بدأت مصر اتصالها بالعالم الخارجى ، كان من الطبيعى أن نلجأ الى الترجمة والنقل عن الغير وأن تكون المصادر التى تنقل عنها وتترجم هى تلك البلاد التى كانت تمثل قمم الحضارة العالمية مثل بريطانية وألمانيا وفرنسا . ومن هنا كانت البعثات فى معظمها تتجه الى تلك البلدان ، فغلبت المؤثرات الانجليزية والألمانية والفرنسية على مختلف الكتابات فى مختلف الميادين التى تناول فيها الكتاب موضوعات ثقافية حديثة . فالقارىء لكتابات الطهطاوى وعلى مبارك والشيخ حسن توفيق وعبدالعزيز جاويش وأباديز حكيم ولطفى السيد يلمس ذلك بوضوح ، وأصبحت آراء بستالوتزى وروسو وسبنسر وفروبل وهربارت صاحبة السيادة والشيوع .

وتغيرت المصادر الأجنبية منذ نهاية العشرينات ، فأصبحت أمريكية بالدرجة الأولى . والحق ان التجارب والكتابات التربوية التى شهدتها الولايات المتحدة فى أوائل القرن العشرين قد استطاعت أن تستأثر باهتمام العالم ، وأسرعت كثير من المجتمعات ـ حتى تلك المجتمعات التى كانت أكثر عراقة فى الحضارة مثل فرنسا وألمانيا وبريطانيا ـ الى النقل والاقتباس ، بل ان الاتحاد السوفييتى نفسه فى أوائل الثورة البلشفية تأثر بأراء جون ديوى . وكان طبيعيا أن يحدث مثل هذا فى مصر . فاتجهت أغلب البعثات التربوية الى الولايات المتحدة وخاصة بالنسبة الى هيئة تدريس معهد التربية العالى للمعلمين ، وحظيت المؤلفات الامريكية بأكبر قسط من الترجمة الى اللغة العربية،حتى أننا يمكن ان نقول أن فيلسوفا غربيا لم تترجم كتبه الى اللغة العربية مثلما ترجمت كتب جون ديوى .

نقول ان ذلك كان طبيعيا ولم يكن هناك غبار عليه ، فالثقافة الناشئة لابد أن تأخذ عن الثقافة التى سبقتها فى التقدم ، هكذا فعل العرب بالنسبة للثقافة اليونانية وهكذا فعل الغرب بالنسبة للثقافة العربية ، ولكن لابد من تجاوز هذه المرحلة الى مرحلة أخرى حيث يتم الهضم والتمثيل ويظهر التأليف والابتكار . وليس معنى ذلك أنه لا نقل ولا تأثر بعد ذلك ، فلابد من النقل والترجمة والتأثر مادامت الحضارة الأخرى مازالت مستمرة فى النمو والتطور ، ولكننا نؤكد على ضرورة أن يبدأ التأليف والابتكار ، لقد مر علينا ما يزيد على المائة وخمسين عاما ، ومازال عدد منا حتى الأن يعيش على ما يتلقفه من فتات من على مائدة الغير .

صحيح أن العرب عندما نقلوا وترجموا عن اليونان ، كانت الثقافة اليونانية قد اكتملت وانتهت وتحددت أهم ملامحها وقسماتها ، وهذا مكن المفكرين العرب من هضمها وتمثلها ، بينما نجد أن هذا لم يحدث بالنسبة لموقفنا الحاضر حيث لم تنته الثقافة أو الحضارة الغربية ومازالت فى النمو والتقدم ولم يتم بعد تمثلها وهضمها كلها ، ولكن هل معنى ذلك أن ننتظر حتى تكتمل الحضارة الغربية وتنتهى لنبدأ فى التأليف والابتكار ؟ ان ذلك قد يستغرق مئات السنين . وهل لابد أن ننتظر حتى نهضم ونتمثل (كل) هذا الكم الهائل من الثقافة الغربية حتى نتمكن من التأليف والابتكار ؟ كلا بطبيعة الحال . وإذا ظللنا نرفع الأيدى محذرين من التأليف والابتكار لأننا لم نهضم ونتمثل الثقافة الغربية كلها للآن ، فسوف نكون فى ذلك مرددين لدعوى مشابهة كان الانجليز يرفعونها فى وجهنا عندما كنا نطالب بالجلاء : لا نستطيع أن نترك بلادكم

الآن ، سوف ننتظر حتى يصبح الجيش المصرى قادرا على الدفاع عن البلاد . والاعتماد المستمر على الغير هو نفسه ـ اذا طال عن الحد اللازم ـ قد يكون حائلا بيننا وبين تنمية وتطوير القدرة الذاتية التى تمكننا من الوقوف على أرجلنا .

ومن العجيب أنه رغم مرور ما يزيد على اثنين وعشرين عاما على قيام الثورة ورغم التغيرات العديدة والجذرية التى مرت بهذا المجتمع ، فما زال الفكر التربوى الأمريكى مسيطرا وشائعا فى عدد كبير من كتاباتنا التربوية ، وكأن الوعاء الاجتماعى الذى كان يصب فيه هذا الفكر مثله فى الولايات المتحدة من نصف قرن كما هو الآن فى مصر ، ومثله فى مصر منذ أربعين عاما كما هو الآن فى مصر أيضا ، هذا الا اذا استثنينا عددا قليلا من الكتابات عن التوجيه الاشتراكى للتربية العربية على وجه العموم والتربية المصرية على وجه الخصوص .

والأمثلة التى يمكن أن نسوقها على ذلك لا تأتى الا بدراسة مقارنة بين بعض كتبنا التربوية وبين كتابات جون ديوى وتلاميذه من أمثال كلباتريك وبود وكاونتس ورج وغيرهم ، وكنا نتمنى أن نفعل ذلك ، الا أنه يحتاج الى دراسة اخرى مستقلة نأمل ان نقوم بها فى الوقت المناسب أو يقوم بها غيرنا من الباحثين والدارسين .

ضعف الرأى العام التعليمى :

ولا شك أن الرأى العام يلعب دورا مهما وخطيرا بالنسبة للفكر التربوى فهو المجال الذى سيتلقى ما ينشر أو يذاع من فكر فيحكم على بعض الأفكار بالموت لتفاهتها أو خطئها ، ويدعم أخرى لعمقها أو صوابها أو غير ذلك من أسباب . وهو الذى يفرض أحيانا دراسة بعض القضايا الملحة . وما يؤسف له أننا نفتقد مثل هذا الرأى العام ، مما يزيد من حدة أزمة فكرنا التربوى ويضعف موقفه . ويرجع هذا لأسباب متعددة بعضها لقصور فى الفكر التربوى نفسه والبعض الآخر لأسباب خارجة عن ارادته :

● فمن حيث ما فيه الفكر التربوى من قصور ، فهذا واضح فى ثنايا هذه الدراسة .

● وأما من حيث الأسباب التى ترجع الى أجهزة الفكر التربوى فهى تتضح بالاشارة الى تلك العزلة التى يعيشها الكثيرون منا عن أجهزة الاعلام والثقافة فى البلاد ، إما لعدم الايمان بجدوى الكتابة وعرض الأفكار على صفحات الصحف والمجلات وعلى أمواج الاذاعة وشاشة التليفزيون ، وإما لضيق الوقت انشغالا بمسائل تتعلق بهذا

الانتشار السريع والمفاجىء والضخم لكليات التربية فى طول البلاد وعرضها ، اذ أن هذا قد ألقى على عاتق أساتذة التربية من الأعباء والمسئوليات ما ينوءون بحمله ، فمن القاء محاضرات ، الى مسائل ادارية ، الى لجان واجتماعات ، ويترتب على هذا ألا يجدوا الوقت الكافى للمشاركة فى قيادة الرأى العام واثارة قضايا التربية والتعليم فى أجهزته . وقد يتهم البعض أساتذة التربية ـ كما يتهمون غيرهم من أساتذة الجامعات بالجرى وراء الانتدابات ، ولكن هذا الاتهام اذا صح بالنسبة للقلة ، فهو غير صحيح بالنسبة للغالبية ، فهناك العديد من كليات التربية التى لا يمكن أن تعيش على من بها من أساتذة ، ومن هنا كانت ضرورة الاستعانة بمن هم خارجها ، الى الدرجة التى تصبح ما يشبه التكليف .

ولما كان التأليف العلمى عندنا ـ مع الأسف الشديد ـ يرتبط فى معظمه بحاجات الطلاب ومقرراتهم الدراسية وكان طلاب التربية فى مصر قليلين ، كان التأليف التربوى قليلا للغاية ، حتى اذا حدث ذلك الانتشار المفاجىء والسريع لكليات التربية وأصبحت المقررات التربوية كثيرة والطلاب يعدون بالالاف ، بدأنا نشهد نشاطا ملحوظا فى التأليف والترجمة ، وبدأ السوق يذخر بعشرات الكتب والأبحاث والدراسات ، واذا كان هذا من شأنه أن يثرى الفكر التربوى الا أننا نضع أيدينا على قلوبنا خوفا من أن يغرى هذا البعض بالتعجل والسرعة لملاحقة حاجة السوق وتضيع الجدة والجدية اللازمة للبحث العلمى .

● كذلك فإننا لا نستطيع أن نلقى التبعة على هؤلاء وحدهم ، فالأجهزة الثقافية والاعلامية نفسها ـ معظمها لا كلها ـ تكاد لا تحفل بقضايا التعليم والأفكار والنظريات التربوية ، وكل ما تهتم به فى هذا المجال هو الأخبار والأحاديث والريبورتاجات والتى لا تظهر الا فى المناسبات . وقد سمعت من بعض المخلصين من حملة الفكر التربوى أنهم كثيرا ما سعوا الى دور بعض الصحف والمجلات يعرضون كتاباتهم ، فاذا بهم يلقون الفتور والاعراض وقلة الاهتمام . ان قضية مثل الطشت قاللى قضية تثير اهتمام بعض الصحف والمجلات فتكتب حولها التعليقات وتنشر عنها مختلف الآراء ، أما ما يعانى منه التعليم من تقدم كمى وتدهور كيفى ، فتلك قضية لا يهتمون بها ولا تحظى بالاهتمام ، ودعوة الفتاة لـ امه نعيمه بأن تـ خللى عليوه يكلمنى موضوع شعبى ويسد حاجة الجماهير ، فلنخصص له ساعات من ارسال الاذاعة والتليفزيون ، اما «الفاقد فى التعليم» بشريا وماديا فذلك موضوع ثقيل الظل لا يجذب الانتباه ولا يشد القراء أو

السامعين والمشاهدين فليظل محصورا فى قاعات الدراسة ومعروضا على صفحات الكتب التى لا يقرؤها الا المختصون فقط .

● تفتقد أجهزة الرأى عنصر المبادأة فى التصدى لمشكلات التعليم وقضاياه . واذا كنا نمر بمرحلة للثورة ، فقد كان هذا أدعى للاهتمام بهذه المسائل على أساس أن الثورة هى بالدرجة الأولى بناء الانسان الجديد ، وهو العمل الأساسى للتربية والتعليم . والذى يحدث بصفة تكاد تكون مستمرة أن قيادات فى الفكر التربوى تقف موقفا سلبيا لا تبدى رأيها الا اذا أنارت لها السلطة الاشارة الخضراء ، ومن الأمثلة على ذلك أننا رأينا فى نهاية عام ١٩٧٠ وبداية عام ١٩٧١ اهتماما غير عادى بقضايا التعليم وفجأة ، مع أن أهميته واضحة منذ أقدم العصور وحاجتنا الى تطويره بارزة منذ ان بدأنا نتصل بالغرب منذ بداية القرن التاسع عشر ، والتفسير الواضح هو أن الدكتور محمود فوزى ، رئيس الوزراء فى ذلك الوقت قد تحدث الى رئيس تحرير جريدة الاهرام عن أهمية التعليم ووجوب مراجعته وتطويره .

وأنت اذا أخذتك الهمة للكتابة فى احدى قضايا التعليم ، وشرعت تفكر فى الموضوع ، ووجدت الجريدة او المجلة التى ترحب بنشر رأيك ، ستجد أحد أمرين أو كليهما قبل أو بعد ذلك ، فبعض الكتابات تحتاج إلى بيانات وأيضا الى احصائيات ، وهنا يقتضى الأمر بذل الجهود المضنية وإراقة ماء الوجه حتى نحصل عليها من وزارة التربية والتعليم ، الا اذا كان لك من الأصدقاء المخصلين من يسهل عليك المهمة خاصة أن الوزارة لاتفتح أبوابها الا بعد الثانية عشرة ظهرا . ثم انك اذ تتناول الموضوع المعين بالشرح والتفسير والتعليق ، تحتاج ويحتاج معك القراء أن يسمعوا رأى الجهات المسئولة ، فقد تكون مخطئا ، وقد تكون هناك زاويا وخبايا عليك لسوء فهم أو قلة ادراك ، واذا لم يكن هذا ولا ذاك وكان الرأى صوابا ، فنحن نحتاج الى مبادرة الجهات المسئولة الى تبنيه والعمل به لكنك لا تقابل فى كتاباتك الا بالصمت الرهيب مما يجعل الكثير مما نكتب ينسى ويموت بمجرد مرور أيام معدودة من كتابته ، ولا ندرى هل هذا هو الهدف من السكوت ؟ أم أن المسئولين فى وزارة التربية يترفعون عن الدخول فى المناقشة مع الكتاب ؟ أم أنهم لا يقرءون ما يكتب ولا يسمعون ما يقال ؟

اننا نعلق أهمية كبيرة على وجود الرأى العام التعليمى لأننا نرى العديد من الأمثلة التى تبين خطورته وضرورته ، فقد كانت كل المواد الدراسية ـ مثلا ـ تدرس فى

مختلف المدارس المصرية حتى سنة ١٩٠٧ باللغة الانجليزية وبدأت حملة ضارية من كتاب وطنيين يطالبون بضرورة أن تكون اللغة العربية هى لغة التعليم ، واستطاعت هذه الكتابات التى كتبوها أن تستنهض بعض أعضاء الجمعية العمومية ومجلس شورى القوانين فتبنوا نفس المطلب ورغم وقوف السلطة القائمة فى ذلك الوقت ضد هذا الرأى وعلى رأسها دنلوب مستشار التعليم الانجليزى ، ورغم دفاع سعد زغلول عن رأى السلطة ، رغم كل هذا فقد استطاع الرأى العام أن يفرض هذا المطلب القومى المهم وينجح فى إعادة التعليم باللغة العربية .

وعندما وضع مؤلفو كتاب التاريخ للصف الأول الثانوى فصلا عن الثورة الاشتراكية فى الاتحاد السوفييتى يقف الى جوار ما هو مكتوب عن الثورة الامريكية ، استطاع ضيق الأفق عند بعض المسئولين فى وزارة التربية والتعليم فى ذلك الوقت أن يئدوه قبل أن يرى النور حماية للأجيال الناشئين من خطر هذا اللون من المعرفة كما ادعوا كذبا . ورغم أن مؤلفى الكتاب ثلاثة من خيرة مفكرينا التربويين ، الا أنهم وقفوا عند حد الاستهجان الشخصى والانفعال الفردى ، فاستمر الالغاء وانتصر ضيق الأفق والتعصب على العلم والحق ، لأن المسألة مرت داخل ديوان الوزارة ولم يسمع بها الرأى العام والا لاستهجنها ووقف ضدها بطبيعة الحال .

ونفس الشىء تقريبا كاد يحدث لكتاب الفلسفة المقرر على الصف الثالث أدبى ، الا أن القضية عندما طرحت على الرأى العام واتسعت فيها المناقشة على صفحات الجرائد والمجلات وداخل الاتحاد الاشتراكى ، وقفوا الى جوارها لا لمساندة كتاب معين فى حد ذاته أو مؤلف محدد ، ولكن لايمان بعدالة رأى يقول أن من حق هؤلاء الطلاب أن يقفوا على أهم الاتجاهات الفلسفية المعاصرة ، ومن هنا اضطرت وزارة التربية والتعليم أن تقبل هذا الرأى وتطرح جانبا الرأى المضاد الذى كانت قد تبنته لما ظهر فيه من ضيق الأفق والرجعية والتعصب المقيت .

افتقاد عنصر الاستمرار فى السياسة التعليمية :

فالسياسة التعليمية العامة لابد لها من قدر من الاستمرار والاستقرار النسبيين حتى تتاح لها فرصة التجريب واثبات صحتها أو فشلها ، وكذلك ابتعادها عن التأثر بالعامل الشخصى ، وهذا ما لم يتوافر ـ مع الأسف ـ فى سياستنا التعليمية ، فقد ندر أن يكون وزير قد بدأ فيما ينويه من الاصلاح بالنقطة التى انتهت اليها مجهودات سلفه ، بل كثيرا

ما حصل أن اهتم وزير بمسألة معينة من مسائل التعليم وانتهى من درسها الى برامج اصلاح معين ثم ترك الوزارة قبل أن يبدأ فى تنفيذ هذا الاصلاح أو بعد أن بدأه ولم يتمه ، ثم جاء خلفه فوضع هذه المسألة على رف فى ركن من أركان الوزارة أو رمى بها فى سلة المهملات ثم أخذ يدرس مسألة اخرى من مسائل التعليم ، وتكون نتيجة عمله فيها نفس النتيجة التى وصل اليها سلفه فى المسألة التى عنى بها ، واذا كان هذا لم يحدث فى وزارة التربية والتعليم فقط بل كان يحدث أحيانا فى بعض الوزارات الأخرى ، الا أن هذه السياسة فى مسائل التعليم أكثر ضررا منها فى المسائل الأخرى ، ذلك لأن هذه المسائل تحتاج فى بحثها وفى ايجاد الحلول لها الى دراسة عميقة وتفكير طويل واستعانة بذوى الخبرة الطويلة فيها ، فاذا ما استقر الرأى فى مسألة من مسائل التعليم على تنفيذ نوع من الاصلاح ، كان من الضرورى ضياع وقت طويل لتحضير الوسائل واعدادها لتنفيذ هذا الاصلاح .

ولعل فى انشاء المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى ما يجعلنا نأمل فى أن يضع لنا سياسة مستقرة للتعليم لا تتغير بتغير وزراء التربية والتعليم ، وان كنا قد أسفنا أسفا شديدا لخلو تكوينه الواضح من تمثيل عدد مناسب من الأساتذة القائمين بالعمل الفعلى فى كليات التربية الآن .

خلو مواقع السلطة التعليمية من أصحاب الفلسفة التربوية الواضحة :

فطبيعة مصر النهرية حتمت أن تكون منذ أقدم العصور وحدة سياسية تتصف السلطة فيها بالمركزية المتطرفة . ولما كان ذلك قد استمر آلاف السنين ، فقد أصبح المجتمع المصرى مجتمعا حكوميا تقوم فيه الحكومة بالدور الأكبر والأهم ، ووقر فى أذهان الناس أنها هى القوامة على كل صغيرة وكبيرة ، وانها اذا قالت هذا حق فلا ينبغى القول بعكس ذلك ، واذا قالت هذا خطأ ، فينبغى الاعتقاد فى صحة هذا الرأى ، ومن هنا كان ذلك الارتباط الشديد بين شخصية القائم بالسلطة وسير العمل ، ومن هنا أيضا كان لنا أن نعلق أهمية كبيرة على شخصية القائمين بالسلطة التعليمية فى البلاد ، ومن أسف ، فان معظم مواقع السلطة التعليمية منذ عشرات السنين حتى الآن كانت تخلو من ذوى الفلسفة التربوية الواضحة المعالم ، المبينة القسمات ، المتسقة الجوانب الا فى ظروف قليلة وشخصيات معدودة للغاية .

وأهمية ذلك تكمن فى ضرورة ضمان وجود اطار عام فكرى موحد متسق ينظم

أعمال الأجهزة التعليمية ويهدف الى تحقيق أهداف محدودة واضحة ، وكذلك دراسة المشكلات والقضايا التعليمية دراسة جادة بعيدة عن المزايدات والولع بمجرد رفع الشعارات ، وأيضا توفير الأسس الفكرية التى تكفل قيام العمل التعليمى قياما صحيحا وسليما ، ولا ينبغى أن يزعم أحد أن الوزارة منصب ادارى بحت للأسباب التى ذكرناها آنفا . هذا بالاضافة الى أن ذلك اذا كان من الممكن أن يحدث بالنسبة لوزارات أخرى ، إلا أنه هنا أيضا لا يمكن أن يكون كذلك بالنسبة لوزارة التربية والتعليم ، فمهمتها انسانية بالدرجة الأولى ، مهمتها بناء البشر ، وعملية مثل هذه ، لا يمكن أن تدور فى أطر ادارية بحتة دون فلسفة واضحة واطار فكرى متسق .

والامر ليس أمر وزير فقط ، ولكنه ينطبق كذلك على جميع القيادات فى مختلف الأجهزة التعليمية ، والقصص كثيرة تلك التى يحكيها المدرسون الجدد الذين يتخرجون من معاهد وكليات اعداد المعلمين ، وكيف أنهم عندما يبدأون فى ممارسة مهنة التعليم يملؤهم الحماس لتطبيق ما تلقوه من أفكار ونظريات فى العلوم التربوية والنفسية ، ثم اذا بهم يصطدمون بقيادات متحجرة تجد السلامة فى الروتين والخطورة فى التجديد والابتكار ، تجد العافية فى السير وفق قواعد عفنة أكثر مما تجدها فى النظريات والافكار التربوية الحديثة .

ولعل أمثلة من الواقع توضح ما نقول ، فإقامة جسر بين البيت والمدرسة وتوثيق العلاقة بينهما مبدأ مهم من مبادىء الفكر التربوى ضرورى لحسن سير العمل التعليمى ، ولكن عدم ايمان كثيرين ممن يقفون على رأس الأجهزة التنفيذية فى التعليم به ، يحيله الى شكل دون مضمون ، وهنا أذكر ما ذكره لى أحد المدرسين من أنه عندما عين مدرسا بإحدى مدارس وزارة التربية والتعليم خارج القاهرة كان متحمسا لتطبيق هذا المبدأ ، فشارك فى دعوة بعض أولياء أمور الطلاب الى المدرسة ، وقام مع بعض الزملاء بزيارة منازل بعض الطلاب ، ثم وجد أنه من الصعب أن يمضى فى هذا الطريق وهو - مثله فى ذلك مثل كل المدرسين - مثقل بالعبء الحالى من عدد الحصص وأوجه النشاط المختلفة ، فلما خاطب ناظر المدرسة فى ذلك ، بين له الناظر أن هذا كلام فارغ ، واذا كنا - حديث الناظر - نقوم به فمن أجل الشكليات ثم أنه يكفى أن يحدث مرة أو مرتين بصفة جدية ، فقط ، والمهم هو أن يسدد فى دفتر خاص يحفظ بمكتب الناظر حتى يراه الزوار من كبار المسئولين الذين - فى الغالب - يعلمون حقيقة الأمر ، وبالرغم من ذلك فالعجلة مازالت تدور بنفس الأسلوب .

ولاشك أن هذا النقص الكبير ، يضع الفكر التربوى أمام عقبات تحول بينه وبين تحقيق الهدف المرجو منه وخاصة تغيير الواقع ونقده وتحليله ومواجهته مادامت قيادات العمل التعليمى لاتؤمن به الا من حيث التظاهر والمشاركة اللفظية ، ولا يقف الأمر عند هذا الحد وانما يتعداه الى خطر آخر وهو افتقاد العمل التنفيذى للوضوح الفكرى اللازم لحسن سيره ، وفيه أيضا افقار للفكر التربوى وحرمانه من الثراء الذى يمكن أن تكسبه اياه خبرات الواقع .

ولا يمكن اغفال تلك الظروف القليلة التى احتل فيها تربويون قيادات العمل التعليمى مثل الدكتور طه حسين واسماعيل القبانى ، فقد أثرى هذا فكرنا التربوى بمناقشات طويلة وطريفة عن الكم والكيف فى التعليم . وشارك فيها العديد من الكتاب وأهل الرأى .

والذى يمكن استنتاجه من هذا هو أن الرأى الأول يدعو الى ديمقراطية التعليم . أما الآخر فيدعو الى ارستقراطيته . وقد ساعد تطور الظروف السياسية على تأكيد هذا ، ولكنها فى نفس الوقت قد ساعدت على المغالاة فى إلقاء التهم السياسية مما حجب الرؤية الحقيقية لتقدير ما سيق فى هذا الشأن من أراء . فقد ارتبط طه حسين فى بداية نشأته بالأحزاب الارستقراطية وخاصة حزب الأمة وحزب الأحرار الدستوريين وفى الوقت الذى سانده فيه زعماء هذه الأحزاب فى القضية الخاصة بكتاب فى الشعر الجاهلى ، وقف سعد زغلول فى احدى المظاهرات التى قامت تطالب برأس طه حسين بسبب كتابه ليقول : ان مسألة كهذه لا يمكن أن تؤثر فى هذه الأمة المتمسكة بدينها . هبوا أن رجلا مجنونا يهذى فى الطريق ، فهل يضير العقلاء شىء من ذلك ؟ ان هذا الدين متين ، وليس الذى شك فيه زعيما ولا اماما حتى نخشى من شكه على العامة . فليشك ماشاء ، وماذا علينا اذا لم تفهم البقر ؟

وعندما أخرجت حكومة اسماعيل صدقى ، طه حسين من الجامعة سنة ١٩٣٢ ، وكان حزب الوفد فى المعارضة ، أضرب طلاب الجامعة تحت قيادة الطلاب الوفديين وخرجوا فى مظاهرة ضخمة الى بيت طه حسين حيث استقبلوه وحملوه على الأعناق هاتفين بحياته وحياة الفكر المضطهد . وأحس طه حسين أن الجماهير التى تخلت عنه فى الماضى تقف الى جانبه وتؤيده ، ومن هنا بدأ فى التحول بسرعة الى الارتباط بالوفد وجماهيره وصحافته .

أما القبانى فقد ظلت تربطه ببعض أحزاب الأقلية علاقات شخصية معظم حياته وخاصة الحزب السعدى ، وتولى مناصب كبرى فى وزارة التربية والتعليم فى الفترات التى تولوا فيها الوزارة ، واستطاع عن طريق ذلك أن ينفذ بعضا من أرائه . وكان طه حسين رجل فكر بالدرجة الأولى،ورجل الفكر يهمه بطبيعة الحال أن يشيع الفكر وتنتشر الثقافة ، ويساعد على انتشار التعليم وشيوعه ، أما القبانى فقد كان يحترف الاشتغال بالعلم التربوى والعلم السيكولوجى مما جعله ينظر الى مسألة التعليم من الزاوية الفنية والأكاديمية البحتة .

والذى نود أن ننبه عليه هو ألا ننساق فى القاء الاتهامات السياسية لكل من كان يدعو الى مزيد من العناية بكيف التعليم ، وانما لابد أن ننظر أولا ، من أى موقع فكرى وسياسى واقتصادى يصدر هذا الرأى ؟ فحافظ عفيفى - مثلا - كان يسخر من الجهود التى تبذل لنشر التعليم متهما اياها بأنها تغلب الكم على الكيف فيقول فى كتابه «على هامش السياسة» : «فقد اقتصرت أكثر مجهودات الماضى لزيادة عدد المدارس الابتدائية والثانوية والاكثار من عدد التلاميذ فى جميع المدارس المختلفة ، ويعتقد الكثيرون أن هذه الزيادة المستمرة فى عدد المدارس وفى عدد التلاميذ فى كل مدرسة ، كانت فى أغلب الاحوال مدعاة لضعف التعليم لا ترقيته » ، فهنا لا نستطيع أن نحمل قوله هذا على أساس انه بالفعل حريص على ترقية التعليم ، وانما من الضرورى أن نربطه بما كان عليه من استعمارية ورجعية ورأسمالية . أما القبانى فقد كان يصدر كلامه من موقع أخر هو موقع الفنى الذى يدقق فى مراعاة الشروط الفنية .

ثم ماذا نقول فيما ذهب اليه تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة سنة ١٩٦٦ من نقد لسياسة الباب المفتوح وخاصة فى التعليم العالى حيث أدت الى اصابة البلاد بتخمة فى تخصصات لا نحتاجها ؟ هل يمكن أن نتهمها بالارستقراطية والرجعية ؟ كلا ، لأن الدافع هنا هو الرغبة الأكيدة والجادة فى النهوض بمستوى التعليم .

وهناك أدلة أخرى متعددة يمكن أن نسوقها دحضا لتلك التهم التى كيلت للقبانى متهمة اياه بالارستقراطية ، ولا يتسع المجال للافاضة فى هذا الباب ، وانما نكتفى بالاشارة الى تلك الدعوة المهمة التى دعا فيها الى توحيد تعليم المرحلة الاولى منذ سنة ١٩٢٥ :

فقد كانت هناك تفرقة بين المدرسة الأولية والمدرسة الابتدائية ، الأولى لتربية

الأطفال الذين يقتصرون فى التعليم على المرحلة الأولى ، والذين كانوا يكونون عامة الشعب ، ويمدون البلاد بصناعها ، وزراعها ، وصغار مستخدميها ، والثانية لتربية الأطفال الذين ينتظر انتقالهم الى المدارس الثانوية فالعليا والذين ستتكون منهم الطبقات المتوسطة والعالية ، والقادة والمفكرون فيما يقول القبانى .

ويتساءل القبانى عن الأساس الذى كان ينبنى عليه هذا التقسيم : أمامنا طفل فى السادسة من سنه وأمامنا طريقان منفصلان للتعليم . فالى أى الطريقين نوجهه ؟ كيف نحكم أن كان هذا الطفل ممن ينبغى قصر دراستهم على المرحلة الأولى ، أو هو ممن يستحقون التعليم العالى ؟ ويجيب عن هذه الأسئلة بقوله : ان العدل ومصلحة الدولة يقضيان بأن تتاح فرصة التعليم الراقى لكل من وهب الاستعداد الكافى له ، حتى ينتفع هو وتنتفع الدولة بمواهبه لأقصى حد مستطاع ثم يتساءل القبانى بعد ذلك : ولكن كيف يتسنى لنا أن نحكم على استعداد الطفل فى بدء دراسته ، مع إن هذا الاستعداد لا يظهر الا بعد أن يقطع الطفل شوطا فى التعليم ؟ اذن لم يبق من أساس لتوزيع الاطفال بين المدرسة الاولية والمدرسة الابتدائية الا مقدار ثروة آبائهم ومركزهم الاجتماعى ، فالمدرسة الأولية ستخصص بطبيعة الحال لأبناء الفقراء ، واذا دخلها التلميذ وأمضى فيها بضع سنوات ، فمن المتعذر نقله الى مدرسة ثانوية ، مهما أظهر من الاستعداد للتعليم العالى والجدارة به ، لأن تعليمه الأولى مختلف فى أنظمته ومناهجه لما فى المدارس الابتدائية ، التى تعد الأطفال للتعليم الثانوى . والنتيجة هى حرمان أبناء الفقراء من فرصة عادلة للترقى وحرمان الأمة من الانتفاع بمواهب شطر كبير من خيرة أبنائها وبعبارة أخرى إن التفرقة بين التعليم الأولى والتعليم الابتدائى قائمة على تقسيم الأمة الى طبقتين منفصلة احداهما عن الأخرى تمام الانفصال ، طبقة تختص بالحكم والجاه والرفعة ، وطبقة قضى عليها بالخضوع والكد والضعة . (دراسات فى تنظيم التعليم بمصر) .

اللفظية :

اذا كان الفكر لا يمكن أن يقف عند حد تشخيص الواقع أو أن يكون مجرد انعكاس وتأثر به ، وانما من الضرورى أن يلعب دوره فى محاولة تغيير الواقع واعادة تشكيله ، فانه لا يمكن أن يقوم بهذا الدور ان اتسم بـ «اللفظية» مثلما يتسم فكرنا التربوى المعاصر فى أغلبه ، والفكر يتسم باللفظية اذا قامت محتوياته على أفكار لا يمكن ـ

واقعيا ـ أن تنفذ وتطبق ، حتى لو كانت ـ من الناحية المنطقية ـ سليمة لا غبار عليها ، ولعل الامثلة الاتية توضح هذا الذى نقول :

فاذا كان من الضرورى أن تكون هناك وسيلة تساعد كلا من التلميذ والمدرس ـ على حد سواء ـ لمعرفة مدى بلوغهم لأهدافهم ومحاولة تحديد العوامل التى قد تؤدى الى التقدم أو تحول دونه ، ثم دراسة ما يلزم عمله التقدم والتحسن ، فان الفكر التربوى يميل الى تفضيل فكرة التقويم عن القياس على أساس أن القياس يقتصر على الصفات التى يمكن التعبير عنها فى صور عددية أو كمية ، بينما نجد أن التقويم يستخدم جميع المعلومات والبيانات التى لها علاقة بتقدم التميذ نحو أهدافه سواء كان ذلك بالالتجاء الى القياس أم بالملاحظة والتجريب . فاذا نظرنا الى وسائل هذا التقويم فسوف نجد :

١ ـ التقويم الجماعى لأعمال الجماعة .
٢ ـ تقويم الجماعة لأفرادها .
٣ ـ التقويم الذاتى (أى تقويم التلميذ لنفسه ومجهوده) .
٤ ـ تقويم المدرس للتلميذ . ويتم ذلك عن طريق :

ـ الحصول على أدلة موضوعية مثل الاختبارات المقننة للتحصيل واختبارات الذكاء .
ـ أو أدلة ذاتية ، مثل ملاحظة المدرس للتلميذ فى مختلف المواقف ، ويشمل تقويمه بهذه الوسيلة : النواحى الاجتماعية والعقلية والخلقية والانفعالية والجسمية ، ومثل الرسم البيانى الذى يبين شعور التلاميذ نحو بعضهم البعض ، ومنها معرفة آراء التلاميذ بعضهم فى بعض ، ومنها سجل النشاط ، وكذلك مقياس السلوك الاجتماعى . . الخ .

وهذا بطبيعة الحال كلام جميل ، ولكن تطبيقه يحتاج الى :

● الغاء نظم الامتحانات فى مختلف المدارس والمعاهد والجامعات فى صورتها الحالية لأنها تقيس جانبا واحدا وهو التحصيل الدراسى .

● اعادة النظر فى المناهج الدراسية كلها وصياغتها فى صورة تهدف بالفعل الى نمو جوانب شخصية الطالب وكذلك الوقت المخصص لكل مادة .

● مضاعفة أعداد هيئات التدريس الى ما يقرب من عشرة أمثال العدد الحالى حتى يمكن أن يقوموا بمثل هذا التقويم فى صورته الحقيقية .

● الغاء جميع الكتب المقررة واعادة تأليفها حتى يمكن أن تحقق ، لا مجرد زيادة معلومات التلميذ وانما النمو المتكامل فى جميع جوانب شخصيته .

● زيادة المرتبات زيادة كبيرة حتى تتناسب والجهد الذى سيضاعف للقيام بهذا التقويم .

● ضمان توافر صفات معينة فى هيئات التدريس مثل : الأمانة والصدق والشجاعة والنزاهة والموضوعية والصبر . الخ .

● مضاعفة الامكانيات المادية حيث أن ذلك يتطلب تنفيذ مشروعات متعددة ومتنوعة حتى يمكن أن ننمى بالفعل مختلف جوانب الشخصية .

● اعادة بناء وتصميم المدارس والمعاهد التعليمية حتى يمكن أن تسمح بقيام مثل هذه الأوجه من الأنشطة والمشروعات مادام لن يقتصر على مجرد تلقى الدروس داخل الفصول وقاعات المحاضرات . . الخ .

فهل يمكن تنفيذ ذلك ؟ الاجابة بالطبع بالنفى ، ومن هنا فاننا منذ أن عرفنا تلك الأفكار من أوائل ثلاثينات هذا القرن الى الآن ، لم نستطع تنفيذها . انها جنة تربوية بالغة الروعة والجمال ، ولكن الجنة لا توجد على الأرض .

● كذلك نجد فى فكرنا التربوى مبدأ مهما وهو ضرورة أن تراجع الأسس التى تقوم عليها العملية التربوية بقصد تحقيق هدفها الأساسى وهو تحسين البيئة والاسهام فى إثارة الوعى بأهمية العمل ، وفى سبيل ذلك يطالب بأن تهدف العملية التربوية الى :

● تعميق اهتمام التلميذ ومسئوليته ازاء مصلحة البيئة ومطالبها .

● تزويد التلاميذ بالمهارات الخاصة بالتخطيط الجمعى والمناقشة وحل المشكلات بطريقة جماعية .

● تنمية الوعى لديهم بشأن دور التربية فى مواجهة حاجات بيئتهم المحلية .

● تنمية القدرة على تقويم التقدم الحاصل فى اتجاه أهداف البيئة .

● تنمية القدرة على ادراك العلاقات بين حاجات/ومشكلات البيئات المختلفة على المستوى المحلى والوطنى والقومى .

● تنمية القدرة على جمع وتنظيم المادة التى تتصل بمشكلات العمل واستخدامها فى مواجهة فرص العمل الجديدة .

كذلك فان تحقيق مبدأ التكامل فى الخبرة التربوية يقتضى توفير معانى أساسية لتنظيم العملية التربوية وهى :

- أن يكون اختيار الخبرات وتنظيمها شركة بين التلاميذ والمدرسين .
- أن يكون المدرس على دراية كافية بخصائص تلاميذه .
- أن يكون على وعى بظروف البيئة التى يعيش فيها التلاميذ .
- أن يكون قادرا على فهم معنى النمو والفلسفة الاجتماعية التى توجهه .
- أن يعمل المدرسون فى وحدة من أجل تحقيق التكامل بين ألوان نشاطهم وجهودهم تحقيقا للتكامل فى سلوك التلاميذ .

ومما لاشك فيه أن الاعجاب والتقدير يملؤنا عند قراءة هذه الأفكار التى نجدها فى فكرنا التربوى ، ولكننا عندما نسأل : وكيف يمكن تحويل هذه الأفكار الى اجراءات واقعية ؟ وهل نملك الامكانيات البشرية والمادية التى تمكننا من تنفيذ ذلك ؟ لا نجد جوابا ، فالحديث فى هذا الشأن سلسلة طويلة من يجب و ينبغى أن ولابد . . الخ والوقوف عند هذا الحد .

ان تاريخ الفكر البشرى ملىء باليوتبيات التى حازت اعجاب الناس وتقديرهم فى كل زمان ومكان مثل «جمهورية افلاطون» وأراء أهل المدينة الفاضلة «للفارابى» و«اليوتيبا» لتوماس مور وغيرهم ، وكانت تلك الصور على مثاليتها وتجريدها دافعا ومهمازا ساعد الانسانية على بذل مزيد من الجهد نحو تنفيذ بعض أفكارها الصحيحة والأساسية ، لكن هذا لا ينبغى أن يكون مبررا لنا فى كتاباتنا التربوية لأن ننحو هذا النحو ، قد يجوز هذا لفرد أو اثنين ومن كبار المفكرين ، وفى فترات مختلفة ، أما أن يكون ذلك هو نمط الكتابة عند الجميع وفى جميع الأوقات والظروف ، فذلك خطأ كبير يحصرنا داخل يوتبيات ويعجز عن مواجهة الواقع .

وبعد . . .

إن الصورة مزعجة ، والنغمة السائدة حزينة ، فهل نحن بهذا ندعو الى اليأس والقنوط ؟ كلا . . . فبعض أمراضنا الاجتماعية قد طال عليها السكوت ، ومنها بطبيعة الحال هذه الجوانب التى تمس قضية التعليم فى مصر فى مستواها الفكرى . ولم يكن

الأمر أمر سكوت فحسب ، ولا أمر صمت بل كانت المداراة وكان تزويق الواقع بالوهم وزخرفته بالخيال ، والخطوة الأولى فى الاصلاح والتطوير والتنوير ، هى كشف الواقع وتعريته ، هى بلغة الطب ، التشخيص والمصارحة التامة بالأمراض الموجودة حتى نسهل عملية العلاج مهما كانت الصراحة مؤلمة موجعة ، ولقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم يوما لبعض الصحابة «انصر اخاك ظالما او مظلوما» فتعجب الصحابة الحاضرون ، فالانتصار للمظلوم أمر مفهوم ، فكيف ينتصرون للظالم ؟ فلما أبدوا دهشتهم الى الرسول العظيم قال : «بالضرب على يده» .

الاتجاه التكاملى فى الفكر التربوى فى مصر*

منذ آماد طويلة ، حفل الفكر الإنسانى على وجه العموم بعدد كبير من القضايا التى استقطبت جهود المفكرين مئات إن لم يكن آلافا من السنين دون ان يصلوا فى كثير منها الى الرأى الحاسم ، ومن وجهة نظرنا ، فان العامل الأساسى فى هذا انما يرجع الى تلك النظرة الأحادية التى درج معظم المفكرين على تناول هذه القضايا بها ، فهل الإنسان مسير أم مخير؟ والفرد أولى بالتقديم والاعتبار أم المجتمع ؟ وهل الجسم هو الذى يكون حقيقة الإنسان أم عقله ؟ وهل نتجه بالتعليم والثقافة اتجاها كميا بالدرجة الأولى أم اتجاها كيفيا ؟ . . . الخ .

ومن أهم ما يمكن تسجيله للفكر المصرى عموما ، هو أنه ـ فى أغلب الاحوال ـ لم يقع فى هذا الخطأ ، فقد حرص السواد الأعظم من المشتغلين به على التزام نظرة تكاملية لا تقتصر على هذا الجانب أو ذاك ، وانما تنظر الى طرفى القضية على أنهما كوجهى العملة لا انفصال لأحدهما عن الآخر . والفكر التربوى باعتباره قطاعا مهما من هذا الفكر ، قد عرف هذه النظرة التكاملية .

والمهمة التى سيحاول هذا البحث أن يقوم بها ، هى أن يكشف عن عدد كبير من مظاهر هذا الاتجاه فى كتابات مفكرينا التربوية فى العصر الحديث . ويجب أن نسجل بادىء ذى بدء ، أن القيام بهذه المهمة لا يعنى أننا قد وفينا المشكلة حقها من البحث والدراسة ، فهى أوسع وأعمق من أن يتسع لها مثل هذا البحث المحدود ، ولربما كان الرأى الجمعى بصددها قد يصل الى نتائج أوفق من معالجتها على المستوى الفردى ولكن ، وكما يقول ابن خلدون ، ليس على مستنبط الفن أن يوفى مسائله كلها بحثا وتحقيقا ، وانما هو يعينها ويشير اليها ويعالج بعضها ، وعلى من يأتى بعده ، اكمال الصورة .

ونحن مادمنا بسبيل بيان اتجاه عام ، سنعرض لعدد من القضايا والمفاهيم التى حفل

* الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، دار نشر الثقافة بالقاهرة ، المجلد الثالث ١٩٧٦ .

بها الفكر التربوى فى مصر ، واضعين فى الاعتبار ، أنها لا تمثل كل ماكان يشغل مفكرينا وكتابنا ، وانما هى نماذج وأمثلة . أما هذه القضايا والمفاهيم ، فيمكن بيان أهمها فى الصفحات التالية :

الفرد والمجتمع :

فالمستقرىء لحركة التاريخ يملس كيف أحاط الاستبداد والبطش والقهر والاستغلال بعدد من الشعوب . وكان من سوء طالع هذه الشعوب ـ اذا جاز لنا استعمال هذه العبارة ـ أن برز بعض المفكرين ممن يقبلون على أنفسهم وعلى فكرهم أن يكونوا أداة فى يد من مارسوا هذه الأساليب من الحكم ، فراحوا يقدمون المبررات المختلفة والتعليلات المتعددة التى تساند هؤلاء . من ذلك ماذهبوا اليه من أن الطبيعة الإنسانية قد فطرت على الشر بزواياه المتعددة من أنانية وميل الى العدوان وسعى وراء اللذة . . الخ . ومن هنا كان لابد أن يقوم المجتمع باقامة الأسوار والحدود المتعددة حتى يحول بين ما يترتب على نتائج أفعال البشر ، ولا مانع اذا توسل ـ فى سبيل تحقيق ذلك ـ بأساليب القهر والاستبداد عن طريق السلطة الحاكمة .

وفى مثل هذه العهود التى كانت قبضة الاستبداد فيها تشتد ، فتقهر وتستغل،كانت هناك آراء أخرى يطلقها مفكرون أخرون يمهدون للثورة على الأوضاع الظالمة ، تؤكد على أن الأفراد يولدون أحرارا بالفطرة وأن انتظامهم فى مجتمع لا يقوم الا على تعاقد بينهم يتنازلون بمقتضاه عن بعض حقوقهم الطبيعية من أجل سد حاجاتهم الاجتماعية ، وحماية ما ينبغى لهم من حقوق ، ومن هنا فالمجتمع ـ كما يقولون ـ ان هو الا مجموع إرادة الأفراد ، وكان يستحيل لهذا المجتمع أن تقوم له قائمة لو لم يتم مثل هذا التعاقد الاجتماعى بين الأفراد أو بينهم وبين الحكومة .

واذا كان عدد من مفكرينا قد انحاز الى الرأى الفردى ، والبعض الآخر الى الرأى الاجتماعى ، فإن الغالبية الكبرى حاولت أن توفق بين الرأيين ، فالدكتور طه حسين فى كتابه « قادة الفكر » يؤكد أن البحث العلمى السليم يشجب الرأى الذى يجعل الفرد كل شىء ، ويمحو الجماعة التى كونته ، وعلى العكس من ذلك يرى أن نقدر الجماعة ونقدر الفرد ، ويدعونا الى أن نجتهد كل الاجتهاد فى تحديد الصلة بينهما ، وهو ينتقد أولئك الباحثين والمؤرخين الذين يغالون فى إكبار الجماعة والبيئة وإضافة كل شىء

إليها ، واستنباط كل شيء منها ونسيان الفرد نسيانا تاما ، وحتى اذا ما تذكروه ، اعتبروه مجرد أداة من الأدوات ليس له قوة ولا عمل ولا ارادة . كما ينتقد أولئك الذين غالوا فى اكبار الفرد ، وأضافوا اليه كل شيء وقصروا عنايتهم عليه وأفنوا الجماعة فيه . ويقرر طه حسين أن اولئك الذين يمحون الفرد محوا ، وأولئك الذين يمحون الجماعة محوا مخطئون كل الخطأ . فالفرد اذن قوة تختلف عظما وضآلة ، ولكنه قوة على كل حال لها أثرها فى تكوين القوة الاجتماعية .

وإذا كان طه حسين يسوق هذا الرأى فى مجال عرضه لعدد من قادة الفكر البشرى ، وليس فى مجال مناقشة مسائل فى التربية والتعليم الا أنه تعبير عن فكره وثقافته ، مما لابد أن ينعكس على أرائه فى التربية والتعليم بل فى الاجراءات التى يتخذها ، فهو - كما نعلم - احتل عدة مواقع مهمة فى التعليم ، أبرزها بطبيعة الحال وزارته فى حكومة الوفد من سنة ١٩٥٠ الى يناير سنة ١٩٥٢ .

ومحمد فؤاد جلال يعرض لأهمية المجتمع فى حياة الفرد ، فيقول ان المجتمع الذى نعيش فيه ، انما هو الذى ييسر لنا الحياة بكل نواحيها ، فحياتنا فى المجتمع تتيح لنا أن نحصل على حاجياتنا على اختلاف أنواعها فنحصل على القوت والمسكن والملبس ، ونحصل على الأمن والطمأنينة ، وبالاختصار نحصل على كل ما هو ميسر لنا الحصول عليه من مطالب الحياة على اختلافها . وهو لا يقتصر فى ذلك على بيان أثر الأوضاع الأجتماعية الراهنة ، ذلك أن تراث المجتمع الماضى يلعب دورا رئيسيا كذلك فى تشكيل الفرد وتوجيهه « فترات الماضى وجهود الحاضر تتكاتف جميعا فى أن تكون المجال الذى يتحرك فيه الفرد ويتفاعل وينشط ويبنى أساس معيشته وأسلوب حياته ، وكل ما حدث فى الماضى وكل ما يحدث فى الحاضر انما يترك أثرا فى كل فرد من الأفراد فيكيف حياته ويصبغها بصبغته التى لا سبيل الى التخلص منها » .

وبعد بيان أهمية المجتمع بالنسبة للفرد ، يؤكد فى موضع آخر ، أثر الفرد فى تشكيل المجتمع فيقول : « ثم ان الفرد كما أنه متأثر بالجماعة ، فهو مؤثر فيها ، اذ أن ما يقوم به من السعى فى الحياة لن يكون أثره قاصرا على شخصه ، وإنما سيتعدى شخصه بالضرورة الى غيره ، أى الى المجتمع الذى يعيش فيه » ، فحياة المجتمع متأثرة بسلوك كل فرد من أفراده ، فما نصنعه ونحن نظن أننا نتحمل وحدنا نتائجه ، انما يتعدانا فى الغالب الى مجتمعنا ويتعدانا الى الأجيال المستقبلة التى ستتأثر حتما بالصورة التى عليها المجتمع فى الوقت الحاضر .

ويرتب فؤاد جلال بناء على هذا ، مسئولية التربية فى أن تؤكد دائما على هذه العلاقة الوثيقة بين الفرد والمجتمع « وعلى هذا الأساس يجب أن ينبنى اعداد الأفراد لهذا المجتمع ، فيشعر الفرد بمدى العلاقة الوثيقة التى تربطه بالمجتمع ، ويشعر بأنه والمجتمع شيء واحد » .

وفى فكرنا الدينى نجد حرصا شديدا على تأكيد هذا الاتجاه التكاملى فى نظرة للإسلام الى هذه القضية . انه دين الفطرة ، وهذه فطرة الإنسان ، فرد داخل فى المجموع ، آصيل الفردية ، أصيل فى الميل للمجموع لابد من إنسان متوازن فى فرديته ومتوازن فى ميله الى الجماعة وتعاونه معها . وحينئذ يصبح المجتمع أشخاصا حقيقيين لا أصفارا ولا نكرات . أشخاصا لهم وجود واقعى متساندين فى الوقت ذاته « صفا كأنهم بنيان مرصوص » .

وذلك هو ما يسعى اليه الإسلام . وهو يصل الى ذلك بوسائل شتى : فأما الفردية . . الشخصية الاستقلالية . . الكيان الايجابى القوى . . فينشئه الإسلام بربط القلب البشرى بالله . . ذلك أن الإنسان ليتصل بربه . . فردا . وهذه الصلة العميقة الوثيقة السارية فى أعماق النفس هى عند كل انسان صلته الشخصية الفردية بالله .

وثمة عنصر آخر يربى هذه الفردية المستقلة ، ويميز كل شخص بمفرده فى داخل حسه . إنها المسئولية الفردية من الأعمال : « ولا تزر وازرة وزر اخرى » ، و « كل نفس بما كسبت رهينة » و « لاتجزى نفس عن نفس شيئا » .

والقرآن يغذى الجماعية بتوجيهاته الدائمة الى التعاون والتشاور والوفاق :
« وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الاثم والعدوان » .
« واذكروا نعمة الله عليكم اذ كنتم أعداء فألف بين قلوبكم فأصبحتم بنعمته اخوانا وكنتم على شفا حفرة من النار فأنقذكم منها » .
« والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض » .

وفى فكرنا المعاصر نجد نفس الاتجاه ، فالدكتور محمد الهادى عفيفى يعرض لعدد من الآراء الخاطئة عن العلاقة بين الفرد والمجتمع تتسم كلها بالنظرة الأحادية ويفندها ، ويذهب الى أن كل تصور للعلاقة بين الفرد والمجتمع على أساس أسبقية المجتمع على الفرد أو العكس ، سوف تؤدى بصاحبها الى الانغماس فى مسألة ميتافيزيقية لا تقوم على أسس علمية ، كما أن اعتبار المجتمع مجرد روابط بين الأفراد

تسبق ميلاد الأفراد الجدد لا يعدو أن يكون كلاما بديهيا . وينتهي بعد هذا الى النتيجة المهمة الآتية : فحقيقة المجتمع هو هذا التفاعل الذى يتم بين أفراده والذى فى سياقه تنمو أنظمتهم وقيمهم وأنماط علاقتهم . ويتخذ هذا التفاعل صورا متعددة ، فهناك التفاعل بين الأفراد ، وهناك التفاعل بين الأفراد والجماعات ، وهناك التفاعل بين الأفراد والثقافة .

وأخيرا نجد أن ميثاق العمل الوطنى الصادر فى عام ١٩٦٢ يتبنى هذا الاتجاه عندما تصدى لمناقشة هذه القضية ، اذ أكد أن فلسفة المجتمع يجب أن تقوم على أساس أن الفرد يمتد بجذوره فى المجتمع امتدادا طبيعيا لا قسر فيه . وبدلا من ان تمنح الفرد حرية عائمة لا يعرف كيف يسلك بحسبها ويرهقه التفكير فيها وفى تحمل نتائجها ومسئولياتها ، وبدلا من أن تترك للفرد امكانية العبث بهذه الحرية ، واستغلالها فى النقد الهدام الذى لا يهدف الى شىء اللهم الا فى الجلوس على المقاهى والصياح بملء فيه : يعجبنى هذا او لا يعجبنى هذا ، كما يقول سارتر فى احدى كتاباته ، بدلا من هذا كله تقوم هذه الفلسفة على أن تشعر الفرد بالاطار الذى يحتويه وتشعره بأنه مرتبط بقومه ووطنه ، وكأنها بهذا تقول له : انت فرد ، لكنك تعيش فى مجتمع ، فلا بأس عليك أن تنمى ما فيك من فردية وذاتية ، ولكن عليك ألا تنسى أن توجه نفسك ونشاطك هذه الوجهة الاجتماعية ، وستكون النتيجة فى صفك دائما ، لأنه بدلا من أن يتحول نقدك وسخطك الى كلمات تضيع فى الهواء ، سيتخذ هذا النقد طريقه الى التنفيذ ، ويصبح سخطك سخطا بناء بدلا من أن يكون سخطا يحرق ولا يخلف وراءه إلا الرماد .

واذا كان التصور القديم لهذه المشكلة قد جعل الفرد جبهة وحده تجابه ما عداه ، فإن تصور الفكر التربوى المصرى يجعله جزءا مما عداه : فبدلا من أن يقول مثلا : الفرد حيال المجتمع ، يقول الفرد هو جزء من الطبيعة ومن البيئة ، هل يجوز لنا أن نقول عن أحد اضلاع المثلث أنه يواجه ويضاد المثلث ؟ كلا ، لأنه لا يعتبر مثلثا بغير ذلك الضلع الذى نتحدث عنه ، وكذلك لا يكون الضلع ضلعا الا وهو منسوب الى مثلث ومضموم فيه الى ضلعين آخرين بحيث يتكون من الأضلاع الثلاثة كيان واحد .

العقل والجسم :

وعندما قارن الإنسان بين نفسه وبين غيره من الكائنات الاخرى ، وجد أنه يمتاز عنها بجوهرة ثمينة لا تملكها هذه الكائنات الأخرى ، هذه الجوهرة الثمينة هى العقل . صحيح أنه يشترك معها فى الجسمية ، الا أن ما يملكه من عقل يجعله يسمو عليها ويعلو .

وقد عكس الإنسان هذه الفكرة عن نفسه على الطبيعة والكون كله ، فتخيل الكون ذا عنصرين ، طبيعة مادية يكمن فيها أو وراءها أو فوقها عقل كبير يسيرها ويديرها كما يسير عقل الإنسان جسده ويديره ، والطبيعة التى هى من عنصر مادى هى الحواس التى تطور استخدامها ، فابتكرت لها الأجهزة والآلات العلمية ، وصنعت لها الطرق والمقاييس ، وما ذلك الا لتقترب قدر الامكان من المعرفة التى موضوعها العنصر الثانى من الطبيعة وهو العنصر العقلى الثابت اللامادى ، فهذه المعرفة لا تعتمد على العقل ، ومن ثم فاذا كنا نعتمد على منهج تجريبى علمى فى معرفة الطبيعة المادية للكون ، فاننا لا نستطيع أن نعتمد على نفس المنهج فى معرفة الطبيعة الروحية والأمور المثالية التى تكون الشطر الثانى من الكون .

ولو كان الأمر أمر نظرية فى الفلسفة أو فى علم النفس ، لهان الأمر ، ولكن تلك النظرية كانت تعكس واقعا اجتماعيا بدأ ظهوره منذ العصور الأولى للتاريخ ، وكون هذا الواقع حصنا حصينا احتمت به الفلسفة ، ووجد من أقطاب الفلسفة القديمة مثل أفلاطون وأرسطو من دافع عنه خير دفاع ، فقد كان يزعم أن من يستطيع أن يتخذ من العقل هاديا ومرشدا فى حياته من الناس عدد بسيط ، أما السواد الأعظم من الناس فكل ما يقومون به من عمل ينحصر فى حدود الوظائف النباتية والحيوانية ، هذا بالاضافة الى أن ما يقومون به من نشاط فكرى ـ إن وجد ـ ليس من القوة بحيث يمكن أن يضبط أو يتحكم ويسيطر على أهوائهم وشهواتهم الجسمية ، إن هؤلاء الناس لا يفترقون عن النباتات والحيوانات من حيث هم وسائل لغايات أبعد منهم ، كل ما هنالك من فرق ، فهو أن لديهم قسطا قليلا من الذكاء يمكنهم من أن يقوموا بما يكلفون به من أعمال . واذن فالطبيعة ـ لا النظام الاجتماعى ـ هى التى حتمت أن ينقسم الناس الى طبقات ، أسفلها هى طبقة العبيد التى تقتصر وظيفتها على تنفيذ ما ترسمه لها الطبقة الممتازة من غايات وأهداف .

أما الآثار السيئة التى تردد صداها فى التربية نتيجة هذا الاتجاه ، فهى قيام نوعين من التربية : تربية وضيعة آلية تؤهل لأعمال العبودية ، وتربية عقلية تؤهل الفرد لكى ينخرط فى سلك طبقة المفكرين ذوى العقول الممتازة القادرة وحدها على التفكير ، أما النوع الأول فطريقته هى أن يدرب الناس بتمارين عملية حتى يستطيع المرء منهم أن يقدر على معالجة الأشياء واستخدام الالات التى يتوقف عليها انتاج السلع المادية وأداء الخدمات للآخرين . والتدريب هنا لا يخرج عن كونه عملية اعتياد ومهارة آلية يتم بالتكرار والمثابرة على العمل دون حاجة الى إعمال الفكر أو تشغيل الذكاء . هذا على عكس النوع الثانى من التربية ، فهنا يكون الهدف هو تدريب العقل حتى يمكن أن يؤدى وظيفته التى هى المعرفة . وبالقدر الذى تبعد به هذه المعرفة عن الأمور العملية والصناعة والانتاج ، بقدر ما تكون أكثر فاعلية وأنجح سبيل لتدريب العقل .

واذا كانت هذه هى وجهة النظر التى شاعت فى الفكر التربوى الأجنبى سنوات طويلة من تاريخه ، فان فكرنا التربوى لم يسلم من التأثر بها والانسياق فى تيارها ، فوجدنا مفكرين يشايعونها ويؤكدون عليها ، ومع ذلك فقد برز أيضا الاتجاه التكاملى بصدد هذه القضية ، وان كان قد بدأ فى صورة أولية تقر بالثنائية ، ولكنها تربط بين الطرفين ربطا وثيقا .

فالشيخ محمد عبده يشير الى الجزء الأول من تكوين الانسان ، وهو الجزء المادى يسمى المدبر الحيوانى مع ما يستتبعه من جميع الاحساسات الظاهرة والباطنة . والثانى وهو الجزء اللامادى ، يسمى المدبر العقلى الروحانى الكلى . ثم يذهب الى أن لكل من هذين القسمين اللذين يتكون منهما الإنسان غاية معينة يسعى الى تحقيقها بغض النظر عن الشخص الذى يتشخص بها . وبعد أن يبين طبيعة كل جزء والغاية التى يسعى اليها ، يؤكد أنه رغم هذا التمايز والتباين بين جزئى الإنسان ، الا أن سير الوجود قد اقتضى أن يكون مجموعهما طبيعة واحدة ، وهى الحقيقة الإنسانية ، بحيث أصبح من المستحيل لأحدهما الاستغناء عن الآخر ليقوم بأداء دوره المحدد له . ويسوق محمد عبده الأدلة والأسانيد التى تثبت ذلك .

فاذا كان من وظائف الجزء العقلى أن يستكنه أسرار الوجود ويسعى الى جنى ثمرات المعرفة المختلفة ، فان ذلك لا يمكن أن يتم الا باستعمال أعضاء الجسم المختلفة . كذلك الجزء الحيوانى مضطر الى العقلى فى ثباته مدة من الزمان ، فالإنسان ـ دون

كثير من الحيوانات ـ عاجز عن مغالبة الحياة ، فكان من الضرورى أن يعتمد على ما فيه من قوة العقل لاستنباط الحيل وابتكار الأساليب المختلفة التى تمكنه من الحياة .

ويوضح حافظ ابراهيم الصلة بين الجسم والعقل أو النفس الروح بطريقة تقوم على الحوار حتى يجعلها أقرب من فهم التلاميذ وأكثر جذبا لاهتمامهم مستعينا فى ذلك بما وقف عليه من الكتب الأجنبية التى لم يعينها :

س : لماذا يجب عليك أن تحفاظ على صحة الجسم ؟

جـ : يجب على أن أحافظ على صحة الجسم لأجل تلك الصلة المتينة بينه وبين الروح ، فاذا مرض الجسم اضطربت الروح .

س : أأنت إذن على يقين تام من أن حالة الجسم تؤثر على حالة الروح ؟

جـ : نعم لأنى اذكر عندما مرضت فى العام الماضى ، اننى كنت غير قادر على العمل ولم أكن ذلك الطفل الذى كنت أعهده قبل المرض .

ورغم أن مفكرا مثل العقاد نظر الى الطبيعة الإنسانية نظرة ثلاثية بحيث تشتمل على جسم وعقل وروح ، ورغم أنه يعطى للروح الوزن الأكبر فالعقل محدود وجزئى ، ولابد من قيام الروح بدورها . . فالإنسان يعلو على نفسه بعقله ، ويعلو على عقله بروحه ، فيتصل من جانب النفس بقوى الغرائز الحيوانية ودوافع الحياة الجسدية ، ويتصل من جانب الروح بعالم البقاء وسر الوجود الدائم . . ، نقول رغم أن العقاد يتجهَ هذا الاتجاه ، الا أنه ايضا لا يرى انفصالا بين هذه المكونات الأساسية للإنسان ، بل يعيب على الفلسفة اليونانية قولها بهذا الفصل : فليس فى القرآن فصام بين روح وجسد ، وانشقاق بين عقل ومادة ، أو انقطاع بين سماء وأرض . . بل العقيدة تحسن الروح كما تحسن الجسد فى غير اسراف ولا جور عن السبيل .

ويتطور هذا الرأى عند البعض ، فيرفض تقسيم الإنسان الى جسم وروح أو الى ملكات مستقلة ، أو إلى فكر ووجدان وارادة ، وينظر الى الطبيعة الإنسانية على أساس أنها وحدة متكاملة تسعى باستمرار للتوفيق بين احتياجاتها وبين البيئة التى تعيش فيها ، واعتبر العقل وحدة متفاعلة تنشط ككل وتتفاعل مع الموقف التعليمى وتتأثر بالظروف والاعتبارات المحيطة به ، كما نظر الى الفكر والوجدان والارادة على أنها ليست عناصر نفسية مستقلة ، بل مظاهر لعملية واحدة يقوم بها الكائن للتواءم او للتوافق مع بيئته . ولعل خير من عبروا عن هذه الفكرة ، اسماعيل القبانى ، بقوله : ليس المقصود أن

الإنسان يكيف نفسه على بيئته أو يكيف بيئته على نفسه من جانب واحد ، بل ان هناك تفاعلا مستمرا بينهما غايته تحقيق التوافق المنشود والنمو العقلى والروحى نتيجة للتفاعل بين القوى الداخلية للفرد ومؤثرات البيئة الخارجية .

وتحت أسماء اخرى ، يعالج الدكتور عبدالعزيز القوصى هذه الثنائية معالجة علمية ، فيبين ما بين النفس والبدن من روابط وصلات ، ويستعين فى سبيل ذلك ببعض الحالات التى يحفظها ارشيف العلاج النفسى مثال ذلك ، حالة شخص كان ينتابه الصداع فى أيام الجمعة ، عندما يقوم من النوم ، واستمر يظهر فيه الصداع عنده مدة طويلة صباح كل يوم من أيام الجمعة . ومضت مدة طويلة حتى حدد الوقت الذى يظهر فيه الصداع اتضح له عندما كشف ذلك أن ظروفه كانت تفرض عليه واجبا عائليا عليه أن يؤديه يوم الجمعة ، هذا الواجب لم يكن محببا الى نفسه ، ولكن التقاليد والمجاملات حتمت عليه ابداء سروره من القيام بهذه الواجب ، فانتابته لهذا حالة الصداع يستيقظ به صباح الجمعة ، ساعده هذا الصداع أحيانا على الاعتذار عن أداء هذا الواجب دون أن يشعر بتأنيب الضمير لفراره من الواجب بغير سبب وجيه ، وهناك رأى بأن أوجاع الرأس والأمراض التى تنتاب التلاميذ فى الفترة السابقة للامتحان لا ترجع كلها للانهاك أو لسبب جسمانى ، وانما يرجع قسط كبير منها عادة للخوف المكبوت من الامتحان الذى لا مفر من مجابهته والذى قد يكرم فيه المرء أو يهان ، وأغلب الظن فى حالة الصداع أنه يهان .

واذا كان استقراء تطور الفكر البشرى يظهرنا على ذلك الأثر الضخم الذى تركته نظريات التطور عند دارون ولامارك وغيرهما من فلاسفة وعلماء هذا المجال على الفلسفات المعاصرة ، وخاصة الفلسفة البرجماتية ، فقد كان من الطبيعى ، نظرا لما قام به من أوجه اتصال وارتباط بين العديد من أساتذة التربية فى مصر وبين فلسفة التربية عند البرجماتيين ، أن نرى بصمات هذا الأثر بدوره على كتاباتنا التربوية كما هو واضح من الرأى الذى سبق أن ذكرناه توا للقبانى، وقد عبر الدكتور محمد لبيب النجيحى عن هذا الاتجاه بتأكيده أن النظرة التكاملية قد جمعت بين العناصر الذاتية الداخلية فى الفرد ، وبين العناصر الخارجية الموضوعية فى البيئة ، وكذلك فى تأكيده أن العقل - فى ظل هذه النظرة - لابد من النظر اليه على اعتبار أنه فى متناول الفرد البشرى للاسهام بشكل فعال ومباشر فى حل المشكلات التى تعترضه .

وأصبح لهذا المفهوم المتعلق بالطبيعة الإنسانية فى التربية نتائج على التعلم لخصها الدكتور النجيحى بأن الطفل قد أصبح ينظر اليه على اعتبار أنه كائن حى يمارس خبرات معينة ويتفاعل مع بيئته كجزء لا يتجزأ من تيار من الحوادث والمشاعر والأفكار والأشياء ، ولكى نفهم هذا الطفل ، يجب أن ننظر اليه على أنه كائن حى طبيعى يرتبط بعلاقات كثيرة مع غيره من الكائنات الحية الطبيعية الأخرى ، وينتج عن ذلك أن يقع سلوك الطفل فى ميدان خبرته ، ويصبح التعلم خبرة طبيعية ، أى أنه يصبح المجهود الذى يقوم به كل كائن حى للتغلب على العقبات التى تعترض طريقه ، وللتقليل من عوامل الاضطراب المختلفة ، وذلك عن طريق بناء استجابات جديدة فى نمط تطورى خاص به ، فالطفل يتعلم كلما أصبحت ميوله واتجاهاته أكثر تنظيما بحيث يمكن أن يختار من بين المثيرات التى تضغط عليه كل يوم فى حياته ، وأن يستجيب لهذه المثيرات التى اختارها ، وأن يتشربها دون غيرها ، ويصبح التعلم بذلك عملية وظيفية تساعد على تجدد الحياة وعلى تنميتها .

المركزية واللامركزية :

وعرف الفكر التربوى نظريتين متقابلتين عن علاقة الدولة بالتعليم والثقافة ، الأولى تقتضى سيطرة الدولة عليهما لتتخذ منهما وسيلة لتوحيد أفكار الأفراد وميولهم وتوجيهها بما يلائم أغراضها ، والثانية تقتضى ترك الحرية للأفراد فى شئون الثقافة والفكر ، وتؤمن بتنوع الشخصيات والأفكار ، اذ ترى فى هذا أساس كل تقدم .

ومن الوجهة التاريخية ، لم تكن الدولة تتدخل فى شئون التعليم فى أى بلد من البلاد فى العصور الحديثة الى منتصف القرن الثامن عشر ، فكان التعليم الى ذلك الحين متروكا للهيئات الدينية والخاصة ، ثم بدأت المركزية التعليمية فى الظهور فى بعض البلدان (نخص بالذكر منها فرنسا) لخدمة أغراض سياسية . وقد وجدت المركزية التعليمية تربة خصبة فى فرنسا بصفة خاصة لأنها تلائم طبيعة الشعب الفرنسى الذى من أبرز خصائصه النزعة الى التفكير النظرى والتنظيم المنطقى . أما النزعة المعارضة ، فقد نشأت فى بريطانيا ، حيث وجدت تقاليد طويلة الأمد تقضى بأن يقوم التقدم الاجتماعى على الحرية والشعور بالمسئولية من جانب الأفراد والجماعات ، أكثر مما يقوم على التنظيم والاملاء من جانب الحكومة ..

وقد ورث التعليم فى مصر النزعة المركزية منذ أوائل القرن التاسع عشر نتيجة تلك التنظيمات التى أقامها محمد على متأثرا فى ذلك بنظام التعليم الفرنسى ، خاصة وقد وجدت فى مصر أيضا ظروف كانت تمثل فى مجموعها الى حد كبير تربة صالحة لكى تنمو فيها مثل هذه النزعة وتترعرع . ثم عرف تعليمنا بعض النزعات نحو اللامركزية فيما بعد فى عهد الاحتلال البريطانى غلبت عليها العمومية والشكلية ، ثم فى عهد الاستقلال ، وبعد قيام الثورة سنة ١٩٥٢ . وبين هذين الاتجاهين تفاوتت درجة الميل لدى عدد من مفكرينا ، ولكن الاتجاه السائد هو هذا الذى يحاول التوفيق بينهما .

فهم يجدون أن الاشراف المركزى من جانب الدولة ضرورى الى الحد الذى يكفل تنسيق التعليم فى المجتمع تنسيقا يحقق تكافؤ الفرص لجميع أبنائها ، ويكفل سير التعليم بكفاية ، وبلوغ مستويات ملائمة فى كل مرحلة من مراحله ، وهذان غرضان أساسيان قد لا يتحققان فى ظل نظام متناه فى اللامركزية .

وهم اذ يدركون هذا ، يدركون معه أن المغالاة فى هذا الاشراف شديدة الخطر لأن المركزية تنزع دائما الى التوحيد ، والتوحيد يحول دون التجريب الحر ، فيعوق التقدم ، كما يحول دون توفيق التعليم على البيئة المحلية ، وعلى الحاجات الخاصة لتلاميذ كل مدرسة .

كذلك تبين لهم أن المركزية ، اذ تسلب رجال التعليم فى الوحدات المحلية وفى المدارس حرية التصرف والشعور بالمسئولية ، تؤدى الى خنق شخصياتهم ، وشل تفكيرهم ، وتضييق أفقهم ، وتفقدهم الاهتمام بالعملية التى يقومون بها ، والقدرة على الابتكار والتجدد ، وهذا فضلا عما فيه من امتهان لإنسانيتهم يحول التعليم الى عملية آلية شكلية ، لا ينتج عنها أثر تربوى حقيقى ، لأن التربية الحقة انما تنتج من التفاعل بين الطفل وبيئته ، وبين شخصية المعلم وشخصية المتعلم .

ومن هنا وجدنا اسماعيل القبانى - على سبيل المثال - يحبذ الاتجاه الى نظام وسط للادارة التعليمية ، تشترك فيه السلطة المركزية والهيئات المحلية والحرة فى تحمل المسئولية عن شئون التعليم ، وتتعاون معا فى حدود معينة ، مع ترك قدر كاف من الحرية للمدارس فيما يتعلق بالعملية التربوية نفسها ، فيكون لوزارة التربية والتعليم من السلطة ما يمكنها من تحقيق الأغراض الآتية :

ا ـ وضع اطار عام للتعليم فى المجتمع ، يكفل تنمية استعدادات كل طفل وميوله الى أقصى حدود امكانياته ، وتحصيله العناصر الأساسية للثقافة القومية .

ب ـ تحديد المستوى الأدنى للتحصيل الذى يجب بلوغه فى مختلف مراحل التعليم .

ج ـ تقرير الشروط اللازمة كى يكون التعليم مثمرا ـ مثل مؤهلات المدرسين ومرتباتهم ، والاشتراطات الصحية التعليمية الخاصة بالمبانى المدرسية ، وما الى ذلك مما يصح أن يسمى ميكانيكيات النظام التعليمى .

د ـ مراقبة تنفيذ هذا كله .

اما فيما عدا ذلك ، فالقبانى يرى ضرورة أن تترك الحرية للسلطات المحلية والمدارس على أن تمدها وزارة التربية بالمعونة المالية التى تمكنها من تنفيذ السياسة القومية ، وتزودها بنتائج البحوث والدراسات التى تقوم بها ، وبأراء رجالها المختصين فيما يتعلق بالمناهج والطرق والكتب ، ونظم الامتحان والنقل وسائر المسائل الفنية ، تاركة لها الحرية فى تنفيذ ما تراه أصلح لظروفها وحاجاتها .

ولما كان ذلك مما يجوز أن يظنه البعض مؤديا الى اضعاف الوحدة الثقافية التى هى الأساس الأول للوحدة القومية والتماسك الاجتماعى ، سارع القبانى الى القول بأن وحدة الثقافة ليس معناها اتحاد جميع أفراد المجتمع فى الأفكار وانماط السلوك ، ولا تتطلب وحدة النظم الاجتماعية والتقاليد فى تفاصيلها . ثم يضرب مثالا ذلك ببريطانيا ، فتنوع الأنظمة التعليمية والمناهج ، لم يمنع من أن تكون لها ثقافة مشتركة متميزة ، ولم يمنع من أن تكون الأمة البريطانية من أكثر الأمم تماسكا ، وأبرزها شخصية : ولو اشترطنا لقيام الوحدة الثقافية تطابق النظم والعادات والأفكار فى الأمة جميعا ، لما كانت هناك وحدة ثقافية فى اى امة حديثة .

وقارن الدكتور وهيب سمعان بين المركزية واللامركزية فى دراسة مستفيضة انتهى منها الى القول بـ « اننا لا يمكننا أن نرضى رضاء مطلقا عن واحد منهما كنظام لإدارة التعليم فلكل منهما مزاياه وعيوبه ، كما نجد أن العيوب تظهر وتتضح كلما تمادينا فى تطبيق أحد النظامين » . وهو يؤكد أن غالبية النظم التعليمية الحديثة قد أدركت أن إدارة شئون التعليم لا يمكن أن تؤدى وظائفها على النحو الذى يحقق العملية التعليمية الا اذا

وضع نظام اداری يقوم على اشتراك السلطات المركزية والمحلية والتعاون بينهما فى كل ما يتصل بشئون التعليم .

والبديل الذى يختاره الدكتور وهيب هو الإدارة الديموقراطية التى تجمع أحسن ما فى النظامين السابقين ، وهو فى تعريفه لهذا النمط ، يستعين بقول تيد « ان الإدارة الديموقراطية هى ذلك التوجيه والاشراف اللذان تقوم بهما هيئة من الهيئات لأداء عمل من الأعمال على النحو الذى يضمن اشتراك أعضاء الهيئة فى تحديد الأهداف ، ويضمن موافقتهم على السياسة الموضوعة ، والوسائل المحققة لها ، وعلى النحو الذى يحس فيه كل المشتركين بالحرية فى أداء اعمالهم ، وبالتحمس للاسهام فيه بأقصى مما يسمح به مجهودهم الابتكارى ، كما يحرص هذا النوع من الادارة على وجود القيادة الشخصية المشجعة ، ويهدف الى تحقيق أغراض الهيئة فى الوقت الذى يسهم فيه فى تنمية ذاتية كل عضو من اعضائها » . وتعريفات أخرى تتجه نفس الاتجاه وهو بعد استعراضه لهذه التعريفات ، يشير الى عدد من الأسس التى لابد من توافرها فى الإدارة الديموقراطية ، وهى :

اولا ـ القيادة القومية أمر أساسى .

ثانيا ـ توزيع الخدمات التعليمية توزيعا مناسبا بين السلطة المركزية والسلطات المحلية .

ثالثا ـ توفير الحرية للمدرسين .

التنمية الاقتصادية والاجتماعية :

ونظرا لما كانت تعانيه البلاد من مظاهر الاستعمار المتعددة ، السافر منها وغير السافر ، توسلت القوى الوطنية بالتعليم كسلاح مهم تواجه به القوى الاستعمارية ، ولم تزد وظيفة التعليم فى هذه المرحلة على أن تكون تنويرا عاما يزيد من وعى المواطنين بما لهم من حقوق ينبغى أن تؤخذ وما عليهم من واجبات نحو الوطن .

فلما انقضت هذه المرحلة ، وتخصلت البلاد من قبضة الاستعمار السياسية والعسكرية ، كان عليها أن تواجه مرحلة أخرى وهى مرحلة تدعيم الاستقلال ، مما لا سبيل اليه الا بتحرر اقتصادى يمكن البلاد من استغلال امكانياتها تحقيقا لأهداف الاستقلال والتطور ، وقد كان طبيعيا أن يتجه فكرنا التربوى الى تجاوز تلك الثنائية التى كانت قائمة بين رأس المال المادى ، ورأس المال البشرى ، واختلاف النظرة الى قيمة

كل منهما بالنسبة الى التنمية على وجه العموم ، كذلك تلك الثنائية التى كانت تفصل بين التنمية الاقتصادية والتنمية الاجتماعية ، واعتبار الأولى هى الأهم والأولى بالتقدير والتقديم .

ومن الكتابات المبكرة نسبيا فى مصر فى هذا المجال ، تلك الدراسات التى تضمنها كتاب فى اقتصاديات التعليم للدكتور حامد عمار . ففى احدى دراساته يسوق مثالا يبين فيه مثل هذه النظرة التكاملية الى كل من العامل المادى والعامل البشرى ، فالاستثمارات الرأسمالية تشبه القاطرة ، لكن القاطرة ، محتاجة دائما الى سائق يحركها ، والمشروعات الاقتصادية أيا كان نوعها ، وأيا كان مجالها فى الزراعة أو الصناعة ، أو الكهرباء ، لا تقوم وحدها ، لكنها تقوم بناء على رغبة الإنسان ، وفى ضوء توافر الخبرة الفنية التى تقوم بتشغيلها وتنظيم انتاجها .

ويصف الدكتور عمار التقسيم الى تنمية اقتصادية وتنمية اجتماعية بأنه تقسيم مصطنع وغير طبيعى : « والواقع أن كثيرا من مجالات العمل وبرامجه يمكن النظر اليها على انها اقتصادية من ناحية ، وعلى أنها اجتماعية من ناحية أخرى » . ثم يؤكد مرة أخرى أن العلاقة متبادلة لا انفصام لها بين جوانب التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ومن هنا فان خطط التنمية الشاملة أصبحت تقوم على نوع من التوازن بين الجانب الاقتصادى والاجتماعى فى عمليات التنمية ومشروعاتها : وقد تبدد الزعم القائل بأن الاستثمار فى انتاج السلع هو الذى يؤدى الى زيادة الانتاج والتنمية ، وأن الأموال التى تستثمر فى مجال الخدمات وتنمية رأس المال البشرى أموال كان من الأجدى انفاقها فى سبيل تحقيق التنمية الاقتصادية .

وحول هذا المعنى ، دارت كتابات كثيرة بعد ذلك ، بل إنه ليمكن القول أن النغمة الاقتصادية فى التعليم هى التى أصبحت تعلو على غيرها من النغمات الاخرى ، وفى نفس الوقت ترتفع أصوات عديدة محذرة من امكان أن يؤدى بنا هذا الى التضحية بالجوانب الاجتماعية :

فبروح الفنان واسلوب الأديب ، يكتب الدكتور سعد مرسى احمد قائلا : « ... فالتربية لا يصح أن تكون ضمن مجرد الخدمات فى الدولة ، انها استثمار لأغلى وأثمن ما يملكه المجتمع ، رأس المال البشرى ، عقول المواطنين ، لتعلو المداخن عالية ويحجب دخانها أشعة الشمس ، لتنافس أصوات الالات الهائلة أصوات الرعد ، لتعلو

وتنافس ماشاء لها ، ولكن وراء كل هذا عقولا بشرية واعية . يجب أن توجد هذه العقول لتدبير المصانع ، وتحافظ عليها ، وتستهلك انتاجها فى تعقل . إن انشاء مصنع ما لا يتطلب مجرد آلات ، فهى صماء الى أن ينطقها إنسان تعلم وتربى . أن نقيم نهضة صناعية ، هذا أمر رائع ، ولكن أروع منه أن نربى أجيالا تفهم وتعى وتحفظ وتصون ، ثم تنمى هذه النهضة ، يجب أن تزول الفجوة التى تفصل بين التقدم التكنولوجى والتخلف التربوى . عقول البشر تخلق المصانع ، والمصانع لا تخلق عقول البشر ، والتربية قادرة على تشكيل العقول حتى يصبح الانسان انسانا يبنى ويشيد ويعمر .

ومن موقع المسئولية كوكيل لوزارة التربية والتعليم لشئون التخطيط يكتب منصور حسين (بالاشتراك مع آخر) عن تصوره للتعليم فى مجتمعنا المصرى ، وأهم الاتجاهات التى ينبغى أن يتجهها حتى يحقق التوازن المطلوب بين التنمية الاقتصادية والتنمية الاجتماعية . ويمكن الاشارة الى أهم هذه الاتجاهات فيما يلى :

١ ـ الاخذ بمبدأ التخطيط الشامل فى أسسه وأهدافه وخططه ومناهجه وكتبه .

٢ ـ ارتباطه باحتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية من القوى المتعلمة كما ونوعا .

٣ ـ ارتباطه بسياسة الدولة فى مجال زيادة الدخل القومى ورفع مستوى المعيشة .

٤ ـ قيامه على تحقيق العدالة الاجتماعية بين المواطنين .

٥ ـ تحقيق ديموقراطية التعليم عن طريق تكافؤ الفرص أمام جميع المواطنين .

٦ ـ تأكيد دور معاهد التعليم كمراكز اشعاع فى البيئة .

٧ ـ الاهتمام بالتربية الدينية والخلقية والسلوكية للمتعلمين .

الوراثة والبيئة :

وأثارت الاختلافات الواضحة بين الناس التى يعبر عنها الناس بالفروق الفردية تساؤلا مستمرا عن العوامل المسئولة عنها ، فهل ترجع الى عوامل بيئية مكتسبة أم عوامل أخرى وراثية لا يستطيعون الفكاك منها ؟ وبناء على الاجابة عن السؤالين تتحدد الاجابة عن سؤال آخر : فهل وظيفة التربية تقتصر على مجرد السماح للامكانيات التى تفطر عليها الطبيعة الإنسانية بالظهور والنمو ، أم أن للتربية امكانيات أوسع وأضخم من

ذلك بكثير ، فتستطيع - بتغيير الظروف البيئية واعادة تشكيلها - أن تعيد تشكيل الإنسان وفقا لما هو مطلوب ومرغوب ؟

والمقصود بالبيئة هنا ، جميع العوامل الخارجية التى تؤثر فى الشخص من بدء نموه ، والمقصود بالوراثة ، جميع العوامل الموجودة فى الكائن الحى من اللحظة التى تتم فيها عملية تلقيح الخلية الانثية بالخلية الذكرية .

ثنائية أخرى شطرت عددا من كتاباتنا الى اتجاهين : فحسن نبيه المصرى - على سبيل المثال - يتحمس كثيرا للوراثة الى درجة جعلته يقول : لقد يمكن القول بأن الوراثة هى القاعدة وعدمها هو الاستثناء . ومن الكتابات التى تنحاز الى الجانب الأخر ، ما جاء فى كتاب (بديهة الفصل) ، وهو أحد الكتب المصرية المبكرة فى التربية ، اذ يقول كاتبه : « . . . فكل إنسان مستعد لأن يتأدب ، أو لا يتأدب بحسب من عاشروه وعاشرهم ، ودليلنا على ذلك أننا لو ذهبنا بإنسان من الحاضرة وأرسلناه الى البدارى ، فاننا نراه عما قليل ذا أخلاق بدوية متوحشة فى عمله .

ثم يغلب الاتجاه التكاملى ، ونجد عددا من الكتابات التى تذهب الى القول بأن الطبيعة الإنسانية ، انما هى محصلة تفاعل مستمر بين امكانيات فطرية يولد بها الإنسان ، ومجموعة لا حصر لها من المؤشرات البيئية ، من ذلك أن قاسم أمين يكشف لنا فى (تحرير المرأة) أثر كل من الوراثة والبيئة وتعاون كل منهما ، فهو يشير الى تلك الحقيقة التى كشفها العلم ، وهى أن كل فرد من الأنواع الحية ، وفيها النوع الإنسانى ، ليس الا نسخة مطابقة للأصل المتولد عنه ، وفيه صورة نوعه الكلى ، وفيه صورة والديه خصوصا ، بمعنى أن هذا الفرد يحتوى أولا على الخواص المميزة لنوعه وعلى الصفات الخاصة بأبويه . ثم ان الجسم لا يستغنى عن نموه وبقائه بما وصل فيه من تلك المادة الأولى ، بل لابد فى النمو والبقاء من التربية والرعاية ، وكذلك حال العقل والقدرات لابد فى ظهور أثرها من الرعاية والتربية التى تلائمها : فالوراثة والتربية هما الأصلان اللذان ترجع اليهما شخصية الطفل ، ذكرا كان أو انثى ، وليس هناك شىء من وراء ذلك ، فبالوراثة يكسب الطفل استعدادا لكل ميل كان عليه الوالدان صالحا كان أو فاسدا ، ويرتكز ذلك الاستعداد ، وهو فى بطن أمه ، فصفات الطفل مرتبطة بما كان عليه أسلافه من جهة الأب ، وبالتربية يمتلىء ذهن الطفل بالصورة

الواردة عليه من الاحسان ويأثرها فى نفسه ألما كان أو لذة ، وتعرض حسه لقبول هذه الصورة موكول الى ارادة مربيه ، فهو الذى يريه ويسمعه ويذيقه ويفيده كل معلوم .

والى نفس الاتجاه يذهب الشيخ عبدالعزيز جاويش من حيث تأثير الوراثة فى العقل والطباع ، بالاضافة الى تأثير البيئة ، ومن بين مؤثرات البيئة المختلفة يعطى جاويش أهمية خاصة للبيت ، فبملاحظة ما ينجم عن التربية المنزلية ، نجد أنه كما يكون الأهل يكون الطفل ، فان كانوا ذوى نظام وطباع كريمة شب الطفل كذلك لميله الى التقليد والمحاكاة ، وان كانوا جهلاء وأغبياء ، أو ذوى خمول أو انحلال فى الجسم أو ضعف فى العزيمة شب الطفل على ذلك .

وأوضح الدكتور عبدالعزيز القوصى الأساس العلمى لهذا التكامل ، فنقل ما أثبته علماء الحياة من أن بالخلية خيوطا فى شكل العصى اسمها الصبغيات أو الكروموسومات ، وأن هذه الخيوط يمكن تقسيمها الى مناطق متعددة ، وافتراضهم على ضوء الحقائق العملية أن على كل منطقة منها ما يسمى بالجينات . كذلك ذكر أن علماء الوراثة قد أثبتوا أن هذه الجينات هى حوامل الاستعدادات الوراثية ، فالخلية الناتجة بعد التلقيح تحمل كروموسومات جينات بعضها من ناحية الأم ، وجينات بعضها من ناحية الأب ، ثم تبدأ الخلية تتكاثر مكونة الجنين ، ولأجل أن تتكاثر الخلية وتنمو وتبدو فيها مظاهر الحياة ، لابد لها من بيئة . والبيئة فى حالة الطفل الأدنى هى الموجودة داخل الرحم بما فيها من حرارة ، ورطوبة ، ووقاية ، وتغذية وغير ذلك ، ولولا هذه البيئة واستيفاء شروط معينة متعددة فيها لما تمت عملية النمو : فكأن عوامل البيئة من الخارج وعوامل الوراثة من داخل الكائن الحى تعمل كلها معا منذ اللحظة الأولى فى الحياة ، ويستمر الكائن الحى ينمو ويتأثر بالظروف المحيطة به ، ثم يخرج من الرحم الى العالم الذى نعيش فيه ، وهنا أيضا ينمو فى نواحيه المختلفة نموا يتأثر بآلاف الظروف التى تحيط به .

وانعكس هذا الاتجاه التكاملى القائل بتفاعل البيئة والوراثة على المفاهيم السائدة عن العقل والغرائز والذكاء ، فالأفعال الغريزية هنا قابلة لشىء من التعديل والتوجيه وخاصة فى جانبها الادراكى والنزوعى ـ أى فى مثيراتها ووسائل التعبير عنها . أما بالنسبة لمظهرها الوجدانى ، فانه ثابت لا يقبل التعديل . والسبب فى امكانية تعديل

الجانب الادراكى والجانب النزوعى ، يرجع فى رأى هذا الاتجاه ، الى الذكاء والارادة ، فعن طريقهما يمكن أن يسلك الفرد سلوكا مشبعا بثقافة جماعته .

ويناقش الدكتور منصور فهمى تأثير المدرسة ليس فى شحذ الذكاء ، بل فى شحنه أيضا : فتلميذ المدرسة الذى له من السن نحو سنين عشر ، يكون ذكاؤه معادلا لذكاء الأمى البالغ من السن نحو الاثنى عشر عاما .

ومهما كانت اتجاهات الكتاب نحو القول بمثل هذا التفاعل ، فان الجمهرة الكبرى منهم ، قد أعطت للبيئة قدرا لا يستهان به من حيث فاعلية التأثير والتعديل ، وكان هذا تعبيرا عن بداية تخلص الفكر المصرى عن جمود كان يقولب البشر فى قوالب حديدية لا يستطيعون الخروج منها ، وكان أيضا تعبيرا عن اتجاهات متفائلة بأن التغيير أمر واقع لا مفر من مواجهته ، وأن بالامكان الوصول بالفرد الى أقصى ما يستطيع آمالنا الوصول اليه لا يعوق التربية عن ذلك ، خصائص ثابتة وقدرات كامنة .

التعليم الدينى والتعليم المدنى :

ليس هناك شىء أكثر عونا على تحقيق التناسق والانسجام فى أمة من وسائل التربية والتعليم ، ففى المدرسة يقضى أبناء الجيل الواحد ، أطفالا وشبانا ، ردحا من الزمن وهم اخوان متعاونون وأصدقاء مؤتلفون ، وفيها يغذون بغذاء عقلى وروحى مشترك ، ويربون على طرائق فى السلوك والتفكير متقاربة ومتشابهة ، ويزودون بقسط من الحقائق والمعلومات ، يلتقون عنده على مدى الحياة ، ذلك لأن الاتصال والتعاون الفكرى فى حاجة الى أدوات ووسائل لا تقل خطرا وأهمية عن وسائل التعامل والتبادل المادى ، فهناك ـ ان صح التعبير ـ نقد (عملة) فكرى يسبق النقد المادى ، ويعسر التفاهم والاتفاق بدونه ، وكلما كان هذا النقد عاما واضحا متفقا عليه متداولا ، تقاربت الآراء وتلاقت الافكار .

لقد حرصت مختلف المجتمعات على أن تغذى أبناءها جميعا منذ النشأة ، بغذاء عقلى مشترك ، وتطبعهم بطابع فكرى شامل ، وتزودهم بما تجد السبيل اليه من ثقافة ومعلومات عامة ابقاء على وحدته ، ومحافظة على كيانها وتقاليدها . واذا ما توافر لديهم هذا ، فلا عليهم أن يتنوع بعده اختصاصاتهم ، وتتعدد مهنهم ، وتتفرق بهم مناحى الحياة ، فقد اعتمدوا على دعامة أولى هى المعلم الواضح ونقطة الالتقاء .

ومنذ أن جمد التعليم فى الأزهر وبعد التجديد والتقدم ، مما اضطر محمد على الى تركه وشأنه واقامة نظام تعليمى آخر يقوم عن الروح الغربية الحديثة ، عرفت مصر بناء على هذا نوعين منفصلين من التعليم يعيشان جنبا الى جنب ، أحدهما يتصل بروح المجتمع وتاريخه وجهوده الثقافية الماضية ، ولكنه يعيش فى عزلة عن تيارات الحياة الحديثة ، وينظر الى الوراء فيستمد من الماضى سبب وجوده ومادته وأساليبه ونظمه والثانى يتطلع الى المستقبل ، ولكنه نظام مفروض على المجتمع ، منقطع الصلة بماضيه الثقافى والاجتماعى ، لا يمس منابع الحياة الروحية فيه ، نظام يقوم على ثقافة مستوردة لم تشترك العقلية المصرية فى انتاجها ، ولم تعالج ربطها بعواطفها ومثلها العليا .

واذا كانت الصلة بين الثقافتين ضعيفة فى معاهد التعليم ، فانها لم تكن تقل عن ذلك ضعفا فى المجتمع خارج تلك المعاهد ، فالحياة فى مصر كانت لا تزال تحتفظ بطابعها الشرقى بالرغم من النظم التى أدخلها محمد على ، والاتصال المباشر بالأجانب وبالتفكير الغربى الذى كان مقصورا على فئة صغيرة من أعضاء البعثات وغيرهم ممن كانوا يتبوءون مناصب تقضى بذلك الاتصال ، أما الجمهرة الكبرى من المصريين ، عامتهم وخاصتهم ، فقد كانوا منصرفين الى حياتهم العادية على الوجه الذى ألفوه منذ قرون .

ومن هنا فقد كان طبيعيا أن يكرس عدد من مفكرينا جزءا من جهدهم لمحاربة هذه الثنائية ، والدعوة الى امتزاج يقوم بين التعليمين حتى يمكن المساهمة فى توفير ثقافة واحدة تساعد على زيادة الصلابة والاجتماعية وتماسك المجتمع .

فالدكتور طه حسين يؤكد على ضرورة أن يطور التعليم الدينى بحيث يهدف الى المساهمة فى تكوين الوحدة المصرية من جهة ، والى تثبيت الديموقراطية وحماية الاستقلال من جهة أخرى . وهذا يقتضى أن يكون هناك قدر مشترك من مناهج التعليم العام بين جميع أبناء المصريين . واذا كان الازهر (سنة ١٩٣٨) حريصا على أن يقوم بالتعليم الأولى الأزهرى ، والتعليم الثانوى الأزهرى فلابد من أن يتحقق الاشراف الدقيق للدولة على هذا التعليم الأولى والثانوى فى الأزهر ، لتتثبت الدولة من أن المصريين جميعا ينشأون على معرفة وطنهم وحبه والاستعداد للتضحية فى سبيله والاتقان للغته وتعليمه ودينه . فاذا أخذ الأزهر فى تخصيص أبنائه فى العلوم الدينية

بعد فراغهم من تعليمهم الثانوى فله أن يذهب فى ذلك ما شاء من المذاهب الحرة ، فى حدود حاجته الدينية والعملية وفى حدود القانون العام .

ولم يكن معقولا ـ فى ذلك الوقت أن تجد هذه الدعوة قبولا لدى الأزهريين وخاصة من المسئولين ، والمستقرىء لتاريخ التعليم فى مصر ، يستطيع أن يجد من الوقائع والأحداث ما يثبت أن الدولة حاولت هذا الاشراف بالفعل ، ولكن الأزهريين حاربوه وقاوموه بكل ما كانوا يملكون من ثقل ووزن . والحجة التى استندوا اليها لا تخلو من بعض الوجاهة ، فالدولة لم تكن مستقلة تماما تسير وفقا لمصالح البلاد ، وتستهدى بهدى قيمها وحاجاتها ، ولكن يد الاستعمار كانت تحركها كما تحرك الدمية ، وبالتالى فان سيطرتها على الأزهر وتسييرها لأموره ، كان يعنى سيطرة الاستعمار الأجنبى على مؤسسة اكتسبت الكثير من القداسة والمهابة لا فى مصر وحدها وانما فى العالم الإسلامى بأجمعه . هذا بالاضافة الى كثرة الأحزاب التى لم تقم على برامج واضحة ، بقدر ما قامت على أسباب شخصية ، وشاع بينها التعارك والتقاتل على استرضاء الاستعمار والقصر الملكى وقوى الاقطاع والاستغلال .

كذلك طالب اسماعيل القبانى بتوحيد التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى فى كل من الأزهر ووزارة المعارف (التربية والتعليم) : فلا معنى لوجود تعليم ابتدائى حديث وتعليم ابتدائى دينى ، وتعليم ثانوى حديث وتعليم ثانوى دينى فى بلد واحد ، لأن التخصص الضيق ليس له محل فى التعليم الابتدائى والثانوى اللذين يقصد منهما تنمية قوى التلاميذ واستعداداتهم تنمية عامة ، وتهيئة الفرص لهم كى يتحولوا بحياة البيئة التى يعيشون فيها من جميع نواحيها .

وهو يؤكد أن هذا التوحيد المطلوب لا ينبغى أن يكون على غرار التعليم الذى يهيأ للشباب بالمدارس الحديثة ، ولا على غرار التعليم الذى كان يهيأ فى الاقسام الابتدائية والثانوية بالمعاهد الدينية وكلاهما جزئى ناقص : طالب المدرسة الثانوية ينقصه التزود الكافى من التراث العربى الإسلامى ، وطالب المعاهد الدينية ، مهما قيل عن العلوم الحديثة فيها ، يعيش فى عزلة فكرية عن العالم الحديث ، ويجب أن يهيىء التعليم الموحد المنشود الفرصة للطالب كى ينهل من الموردين ، حتى ينشأ جيل يمكنه التوفيق بين الثقافتين .

وقد استطاع الفكرى التربوى المصرى أن يغير من واقع الأمر فى هذا المجال بالفعل

فتم تقريب التعليم الدينى من التعليم المدنى الحديث ، وان لم يقرب التعليم المدنى من التعليم الدينى .

الوسائل والاهداف :

هل العبرة فى مناهج التربية بالوسائل أم الأهداف ؟ أن بعض الوسائل على الأقل يتغير من عصر الى عصر ، ومن جيل الى جيل ، ثم أن الوسيلة الواحدة يمكن أن تخدم أهدافا عدة أو لا تخدم هدفا على الاطلاق فالرياضة البدنية مثلا وسيلة من وسائل التربية ، ولكنها - فى ذاتها - لا تحدد منهجا ولا ترتسم طريقة .

فهى يمكن أن تربى الطاقة والحرص على النظام كما فى ألمانيا النازية ، حيث كان الشباب يدرب على الرياضة البدنية تدريبا عنيفا ، لا لخلق أجسام قوية فحسب ، ولكن لتعويد الشباب على طاعة الأوامر ، والفناء فى شخصية هتلر القائد المتحكم صاحب السلطان . ويمكن أن تربى التعاون والروح الجماعية ، كما يقصد بها فى بريطانيا على سبيل المثال ودول الشمال . ويمكن أن تنقلب الى أنانية فردية ، كما هو الحال فى بعض الرياضيين عندنا حيث يوجهون هممهم الى البروز الشخصى ، حتى فى كرة القدم التى أنشئت فى الأصل لبث الروح الجماعية المتعاونة . ويمكن أن تنقلب الى عبادة الجسد والافتنان بالقوة الجسمية البحتة ، أو بجمال الأجسام ، كما كان الحال عن الرومان ، ويمكن أن تنقلب الى مجرد تربية عجول أدمية منتفخة الرقبة ممتلئة العضلات ، لا تحس عن الروح الرياضية شيئا ، ولا ترتفع عن محيط الحيوان .

والتربية بالقصص وسيلة من وسائل التربية ، يمكن أن تخدم أهدافا عدة ، ويمكن ألا تخدم هدفا على الاطلاق . فهى يمكن أن تربى فى الناس الروح الفنية والحساسية المرهفة للجمال .

ويمكن أن تربى فيهم التفكر فى الأنفس ، وفى الآفاق ، وتوجههم الى تدبر العبرة من الحوادث الى الهدى ، والبعد عن الضلال .

ويمكن أن تكون مجرد تسلية .

ويمكن أن تشيع فى الناس التفاهة والانحلال . . .

وهكذا كثير من الوسائل ، لا يحكم بذاته على منهج ، ولا يبين الطريق ، ولكن هذا

ليس معناه أن نهمل الوسائل ونسقطها من الحساب . كلا . فالوسائل هى أداتنا الوحيدة لتحقيق ما نؤمن من الأهداف وينبغى العناية الكاملة بها ، والتدقيق فى بحثها واختيارها ، اذ الوسيلة الفاسدة تضيع الهدف الصالح وتحيد عن الطريق . ومن ثم فالوسائل والأهداف ترتبطان ارتباطا كاملا من مناهج التربية . . . لا تفترقان . لا يمكن تقويم الهدف من غير الوسيلة التى تؤدى الى تحقيقه ، ولا يمكن تقويم الوسائل بمعزل عن الأهداف .

ولم تغب هذه الحقائق عن فكرنا التربوى كذلك . . . .

فالدكتور محمد الهادى عفيفى يكتب مؤكدا أن الأهداف فى التربية لا تقل خطرا وأهمية عن الوسائل فيها . بل ان التكامل والتفاعل بينها ، ومراجعة كل منها على ضوء الأخر ، يعتبر من أهم الأمور بالنسبة لكل من يتصدى لعملية التربية ، فالأهداف دون وسائل مناسبة مشتقة من طبيعتها ، قد تتحول الى مجرد شعارات لا تغير من الواقع ، والوسائل من ناحية أخرى دون أهداف واضحة مفصلة ، قد تتحول الى اجراءات روتينية تجمد الواقع ولا تدفعه الى الأمام .

وبالنظرة التكاملية أيضا يعرض نفس المؤلف لمصادر الأهداف ووحدتها فهى لا تتصل بجانب واحد مثل الفرد أو المجتمع ، ولا تقتصر على بعد واحد كماضى المجتمع أو حاضره أو مستقبله ، ولا تنفعل بمجال واحد من مجالات الحياة كمجال الاقتصاد او السياسة ، بل انها تتصل وتنفعل بكل هذه الجوانب والأبعاد والمجالات . وبذلك يحقق لها الشمول والفاعلية ويحاول تخليصها من النظرة الجزئية .

وهو اذ يعدد الأهداف التربوية فى مجتمعنا ، يضع فى مقدمتها : تنمية ثقافة متكاملة ويفصل ذلك بقوله : إن التعليم ينبغى أن يهدف الى تحقيق التفاعل بين العلم والعمل ، ذلك ان التجربة من غير علم نزعة اعتباطية تصيب مرة ، ولكنها تخطىء عشرات المرات ، كما أن التجربة تزيد فى وضوح الفكر ، ومن ثم فلابد من التحام العلم بالتطبيق .

كذلك يوجب على التعليم أن يحقق التزاوج بين الثقافة والانتاج ، ذلك أن حيوية الثقافة وقدرتها على التقدم فى عصر العلم والتكنولوجيا ، تعنى ضرورة اسقاط المفاهيم التقليدية عن التعليم والتى عزلته عن حركة الاقتصاد والانتاج . .

أما الدكتور محمد لبيب النجيحى فإنه يرفع هو الآخر شعار النظرة التكاملية ، فيذهب الى أن الوسائل والاهداف هما اسمان لحقيقة واحدة ، والتعبيران لا يدلان على تقسيم هذه الحقيقة ، وانما يستعملان للتمييز فى الحكم ، واذا كان الأمر كذلك ، فهل ينعدم الاختلاف ؟ الحق أن اختلافهما ، كما يرى الدكتور النجيحى هو اختلاف فى أماكن التأكيد ، فالهدف يتضح اذا نظرنا الى سلسلة الأفعال فى عملية مستمرة فى نهايتها ، أما الوسيلة فتتضح اذا نظرنا الى نفس السلسلة من الأفعال عن قرب أى اذا نظرنا الى أطوارها المختلفة ، فنحن اذا نظرنا الى سلسلة الأفعال على أنها كل واحد له بداية ونهاية ، فان هذه النهاية هى الهدف ، أما اذا نظرنا الى هذه السلسلة من الأفعال على أنها حلقات متصلة متلاحقة ثم نظرنا الى كل حلقة منها ، كانت نهايتها هى الوسيلة . . ويقول جون ديوى فى هذا الصدد : الوسيلة يمكن تمييزها عن الهدف عندما نبحث اتجاه الخطة المقترحة للعمل ، أى عندما نبحث العمل على أنه سلسلة متصلة الحلقات من الأفعال . فالهدف هو آخر عمل نفكر فيه ، والوسائل هى الأعمال التى نقوم بها سابقة لذلك .

وفى صحيفة التربية ، كتب محمد فؤاد جلال مقالا عن « الغاية والوسيلة فى التعليم » رمى به ربط غاية التعليم بغاية الحياة ، وبالتالى الى التوصل لمعرفة الوسائل التى تؤدى بنا الى هذه الغاية ، فهو بحث يربط البيولوجيا بالفلسفة التربوية ، ويحاول أن يخرج منهما بمنهاج عملى يرسم للمربى طريقا واضحا يستطيع أن يسير عليه ومبدأ هاديا يستطيع أن يقيس عليه سياسته التربوية فى عموها وفى تفاصيلها .

الكم والكيف :

ولعل هذه القضية بالذات كانت من أكثر القضايا استثارة للمناقشات وحفزا للعديد من المناظرات والمجادلات ، بحيث نستطيع القول بلا مبالغة أنها فاقت غيرها من القضايا الأخرى وخاصة فى السنوات العشر السابقة على قيام ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ ، وان استمرت الى حد ما بعد ذلك . ولعلها أيضا دون سائر القضايا ، امتزجت بالسياسة ، ولعبت الخلافات الحزبية دورا كبيرا فيها ، ودون سائر القضايا أيضا فان استقراء ما قيل بصددها يكاد يكون استثناء من ذلك الاتجاه الذى نؤكد عليه ، وهو الاتجاه التكاملى اذ نلمس بوضوح أن الجمهرة من المفكرين التربويين يميلون الى هذا الجانب أو ذاك ، بيد أننا لو تتبعنا الرأى المعاصر ، فسوف نجد أن هذه القضية لم تعد

محل جدل طويل اليوم لأن التجربة قد أثبتت بالفعل ضرورة أن يعم التعليم بحيث يحصل كل مواطن على حقه فى التعليم (الكم) ، دون ان يضحى فى سبيل ذلك بنوعية هذا التعليم (الكيف) .

ولم يكن أصحاب سياسة الكيف فريقا واحدا ، وانما تفرقوا الى شعبتين : شعبة تنطلق فى دعواها من منطلق طبقى لتحقيق أغراض سياسية واقتصادية معينة بحيث لا يتمتع بالتعلم الا قلة تكون أحق وأجدر بحكم البلاد وتسيير أمورها ، والشعبة الثانية تنطلق من منطلق سيكولوجى بحيث ينحصر التعليم فى تلك الفئة التى تؤهلها قدراتها واستعداداتها للتعلم فى التعليم التالى للمرحلة الاولى .

ويستند أصحاب الشعبة الأولى الى اعتبارين رئيسيين فى رأيهما :
- ان مجتمعنا ليس فى حاجة الى توسع فى التعليم ، فوظائفه محدودة ، ومتطلباته لا تستلزم الا عددا قليلا من المتعلمين .

- كما أن ما سيترتب على التعليم من اثارة الوعى وتحريك مستوى الطموح ، وتزويد الكادحين بأسلحة تمكنهم من المنافسة الاجتماعية ، سينجم عن كل ذلك بالضرورة سخط شعبى بصور ودرجات مختلفة .

ولعل خير من يعبرون عن الشعبة الأولى ، حافظ عفيفى ، فقد انتقد انصراف الجهود فى أغلب الأحوال فى مصر لزيادة عدد المدارس الابتدائية والثانوية ، والاكثار من عدد التلاميذ فى جميع المدارس المختلفة . ويعتقد أن هذه الزيادة المستمرة فى عدد المدارس ، وفى عدد التلاميذ فى كل مدرسة ، كانت فى أغلب الأحوال مدعاة لضعف التعليم لا ترقيته . ويفسر ذلك بأن هذه الزيادة حصلت على غير قواعد مرسومة ، فقد تنشأ مدرسة فى مدينة أو اقليم دون حاجة ماسة اليها ، ويحرم منها اقليم أخر هو فى أشد الحاجة اليها ، وقد يزاد فى عدد المدارس الابتدائية دون حساب المستقبل بتقرير زيادة فى عدد المدارس الثانوية أو المدارس الفنية التى تكفى لقبول من ينتهون من الدراسة الابتدائية . وقد تنشأ المدارس الثانوية دون حساب لايجاد الأماكن اللازمة لمتخرجيها فى المدارس العالية المختلفة . ويسمى حافظ عفيفى هذا فوضى كان لها أثرها السيىء على أحوال التعليم والمتعلمين فكثير من آلاف التلاميذ الذين حصلوا على الشهادة الابتدائية لا يجدون المدارس الثانوية التى تقبلهم . وكثير من الشبان الذين حصلوا على شهادة الدراسة الثانوية لا يجدون مكانا لهم فى مدرسة

عالية ، والنتيجة الطبيعية لهذه الفوضى أننا نكون جيشا من المتعطلين فى كل عام مؤلفا من جميع هؤلاء الشبان الذين لم يستطيعوا اتمام دراستهم فيصبحوا غير صالحين لتولى أى عمل .

كذلك ذهب زكى مبارك الى ضرورة تقييد التعليم في أضيق دائرة ممكنة لأن طبيعة الحياة لابد أن يكون فيها فاضل ومفضول وراجح ومرجوح ، فكل دعوة ألى المساواة بين الحظوظ العلمية لن يكون لها نصيب غير الانحدار لأنها خروج على الفطرة والطبع . ومن هنا يؤكد صاحبنا أن ليس هناك حاجة على الاطلاق للدعوة الى تعميم التعليم لأن العلم حين يبذل لجميع الناس ، قد يصل بهم الى نوع من الترف يضر أكثر مما يفيد . كما أن الدعوة الى تعميم التعليم لم يهتف بها ضمير الشعب . . بل هى منقولة حرفيا عن بعض الأمم الأوربية والامريكية .

واذا صح أن الدعوة الى تعميم التعليم دعوة مستوردة خادعة ، فما الدعوة السليمة ؟

يجيب زكى مبارك : الرأى كل الرأى أن نرجع الى الفطرة فنترك الفلاحين فى حقولهم ، والصانعين فى مصانعهم ونترك حياة العلم لأهل الرغبة والشوق من الذين أعدتهم المقادير للتسلح باسلحة العلم والتثقيف !! .

ويعد اسماعيل القبانى خير ممثل للشعبة الثانية ، الذى هاجم بكل ما كان يملك من عنف السياسة التى سارت عليها الوزارة المسئولة عن التربية والتعليم فى مصر من حيث التوسع فى التعليم الثانوى والعالى ، طالبا بتضييق القبول قدر الامكان فى هذا النوع من التعليم وتكتيل الجهود لنشر وتعميم تعليم المرحلة الأولى ، وهو يستند فى ذلك الى أن نسبة الامية كانت عام ١٩٤٥ ثمانية بالمائة ، بينما لم يزد عدد الأطفال الذين كانوا يتلقون التعليم الأولى على ثلث من تقع أعمارهم فى حدود مدة الالزام . وبلد هذه حاله ، جدير بأن يوجه جهوده التعليمية الى انتشال الشعب من وهدة الجهل الذى يفسد عليه كل ناحية من نواحى حياته ، وأن يجعل حجر الزاوية فى سياسته التعليمية العمل بأسرع ما يستطاع على توفير التعليم المثمر لجميع أبنائه وبناته ، الى المستوى الذى يعتبر حدا أدنى لاعداد الطفل للحياة فى مجتمع راق حديث . وبعبارة أخرى أن يعمل على تعميم تعليم أولى صالح ، قبل أن يفكر فى تعميم التعليم الثانوى ومجانيته .

ونسأل القبانى : هل معنى هذا اهمال التعليم الثانوى والعالى ؟ فيجيب بالنفى ،

على أساس أن على الدولة واجبا أخر بازاء التعليم يأتى بعد الواجب السابق مباشرة ، وقد يعده البعض مساويا له فى الأهمية نظرا لحاجة البلاد الى المفكرين وذوى الرأى الذين يتولون الاعمال ذات المسئولية فى مختلف نواحى حياتها ـ وهو العمل على تمكين كل طفل يظهر تفوقا واستعدادا للدراسة المتقدمة ـ سواء أكانت نظرية أم عملية ـ من مواصلة التعليم الى أقصى حد تؤهله له مواهبه ، بصرف النظر عن مركزه الاجتماعى وحالته المالية : هذان اذن هما الهدفان اللذان ينبغى أن تضعهما الدولة نصب عينيها فى المرحلة الحاضرة من مراحل الحياة المصرية ، وأن ترسم الخطط الناجمة لبلوغها فى فترة معقولة ، ولتكن عشرين سنة أو خمسا وعشرين سنة : تعليم جميع الاطفال تعليما مناسبا مثمرا ، وتعليم الصفوة من أبناء الأمة وبناتها الى أقصى حد تؤهلهم له مواهبهم .

تحليل وتفسير

لعلنا بعد عرض هذه النماذج التى تؤكد الاتجاه التكاملى للفكر التربوى فى مصر ، نستطيع أن نقف وقفة قد تطول وقد تقصر نحاول فيها أن نحلل وأن نفسر هذه الظاهرة حيث أن الدراسة العلمية لا ينبغى أن نقف فيها عند حد التشخيص والعرض . وقبل أن نقوم بعملية التحليل والتفسير هذه ، لابد أن نثبت بادىء ذى بدء ملاحظة مهمة ، وهى أن الفكر التربوى فى هذا الاتجاه لم يكن فريدا ، فالفكر كل متكامل مادام يعيش فى مجتمع معين هو إفراز أفراده وجماعاته بتفاعلاتهم المختلفة ، فلابد أن تكون القواعد والأحكام التى تشكله متجانسة أو واحدة وإن تعددت جوانبه ، بمعنى أننا لو وجدنا ـ مثلا ـ الطابع الدينى غالبا على مجتمع من المجتمعات ، فسوف نلاحظ أن هذا الطابع يشع فى كل جوانب فكر هذا المجتمع سواء الفكر الفنى أو الأدبى أو السياسى أو التربوى . . وهكذا . نقول هذا وننبه عليه لأننا فى محاولة التحليل والتفسير لا نستطيع أن نقف على مسرح التربية والتعليم وحده ، وانما ستكون جولتنا الفكرية فى عموم الثقافة المصرية والشخصية المصرية .

التفسير الجغرافى :

ومن أبرز التحليلات والتفسيرات التى نجدها فى هذا المجال دراسة الدكتور جمال حمدان عن « شخصية مصر » ، نستطيع أن نلتقط منها الخيوط الآتية التى تنسج فى مجموعها تفسيرا لما مال اليه الفكر المصرى من تكاملية ووسطية ، منها :

البيئة المصرية تتميز بالتجانس الطبيعي[1] ، واذا كان ثمة فارق فهو فى الدرجة لا فى النوع ، وليس هناك انقطاع أو تغير فجائى ما بين الوادى الفيضى وسهل الدلتا ، والتباين المحلى المحسوس لايبين حقا الا فى أقاصى الأطراف الهامشية شمالا فى الدلتا وجنوبا فى الصعيد الأقصى . أما مناخيا فالامتداد عبر نحو ١٠ درجات عرضية يخلق بعض فروق محلية بالضرورة ، ولكنها بالضرورة أيضا فروق لاتبين الا بين أقصى الشمال وأقصى الجنوب . وهذا التجانس الأساسى فى المناخ ينعكس فى الزراعة بطبيعة الحال ، وحتى اذا انتقلنا الى أعمال الإنسان من قرى ومدن باعتبارها مظهرا للتفاعل المادى المباشر بين البيئة والإنسان ، فلن نخطىء وحدة التجانس القاعدى . أما القرية المصرية فتكاد تكون نسخة مكررة فى كل الوادى وان اختلفت أحجاما وأوضاعا . ومثل هذا يقال عن المدن[2] .

ـ وهناك أيضا التجانس البشرى ، فمنذ فجر التاريخ يبرز الشعب المصرى كوحدة جنسية واحدة الأصل متجانسة بقوة فى الصفات والملامح الجسمية وقد ظل محافظا على هذا التجانس حتى اليوم دون أن تحدث أى ابتعادات ملموسة عن النمط الأولى أو تتنافر معه تخصصات محلية ضيقة ، وذلك لأن مصر لم تتعرض أساسا للهجرات البشرية ، وانما للغزوات الحربية ، والفرق أن الأولى تتغلغل وتسرى غالبا فى الريف كما تسرى فى المدن ، أما الثانية فتقتصر على المدن تقريبا[3] .

ـ المركزية الصارخة طبيعيا واداريا . فنحن ابتداء ازاء مركزية مورفولوجية أى تركيبة صريحة ، فتبلور الوادى الضئيل داخل شرنقة الصحراء الشاسعة ، وتجسمه حول النيل ، يجعله جسما ملموسا ونسيجا ضاما . واذا كان كل من الوادى والدلتا على حدة تنقصه البؤرية والمركزية المحددة ، فانهما فيما بينهما يخلقان مركزية حادة عند التقائهما فى منطقة القاهرة[4] .

---

١ ـ جمال حمدان ، شخصية مصر ، كتاب الهلال ١٩٦٠ ، يوليو ١٩٦٧ ، دار الهلال . ص ٢١

٢ ـ المرجع السابق . ص ٢٥

٣ ـ المرجع السابق ص ٢٩

٤ ـ المرجع السابق ص ٧٣

التفسير الحضارى :

وفى بحثه المعنون بـ « الشرق الفنان » يبسط لنا الدكتور زكى نجيب محمود رأيا يقول فيه أن هنالك طرفان من وجهات من النظر ، طرف يتمثل فى الشرق الأقصى مؤداه أن ينظر الإنسان الى الوجود الكونى نظرة حدسية مباشرة ، فاذا الإنسان جزء من الكون العظيم ، وهذه نظرة الفنان الخالص . وطرف آخر يتمثل فى الغرب مؤداه أن ينظر الإنسان الى الوجود نظرة عقلية تحلل وتقارن وتستدل ، وهذه نظرة العلم الخالص ، وبين الطرفين وسط يجمع بين الطابعين . ، وهو الشرق الأوسط الذى يدل تاريخ ثقافته على مزج بين ايمان البصيرة ومشاهدة البصر ، بين خفقة القلب ، وتحليل العقل ، بين الدين والعلم ، بين الفن والعمل[٥] .

وهو لكى يبرهن على صدق نظريته يذهب الى أن التفكير الفلسفى فى أمة من الأمم مفتاح مهم لفهم طبيعتها ، فليس من المصادفات العارضة أن نرى الفلسفة الفرنسية عقلية ، والفلسفة الانجليزية تجريبية حسية ، والفلسفة الألمانية ميتافيزيقية مثالية ، والفلسفة الأمريكية براجماتية عملية . . فماذا نرى فى الفلسفة الإسلامية مما يدلنا على طابع الشرق الأوسط الذى منه مصر ؟

نرى المشكلات المعروضة للبحث هى مشكلات دينية ، لكن طريقة معالجتها طريقة عقلية منطقية ، فهؤلاء هم المعتزلة من فرق المتكلمين . فريق يصطنع منهج العقل فى تأويل ما أرادوا تأويله من مسائل العقيدة ، فلو فرضنا ـ مثلا ـ أن المسألة المطروحة للبحث هى حرية ارادة الانسان التى معناها أن الإنسان هو الذى يخلق أفعاله ، ولذلك فهو مسئول عنها ، ففى استطاعته أن يفعلها وأن يتركها حينما يشاء فكيف كانوا يقيمون الدليل الفعلى على هذه الحرية الإنسانية التى آمنوا بها ؟ اننا نراهم ينهجون فى ذلك النهج الذى يضع المقدمات ويستدل النتائج ، وهو نهج العقل والعلم[٦] .

والى جانب الفلسفة الإسلامية القائمة على منطق العقل ، نرى جماعة المتصوفين المسلمين يلجأون لمعرفة الحق الى شىء غير العقل ومنطقه ، اذ يلجأون الى الحدس

---

٥ ـ زكى نجيب محمود : الشرق الفنان ، المكتبة الثقافية (٧) دار القلم ١٩٦ ، ص ٨٩

٦ ـ المرجع السابق ص ٩٥

المباشر ، أى أنهم يلجأون الى دمج أنفسهم فى الحق دمجا يتيح لهم أن يشهدوه شهودا مباشرا وأن يتذوقوه ، وهذه هى وسيلة الفنان فى الادراك ، فها هو « ذو النون » المصرى المتصوف (توفى عام ٨٥٩ م) يقول فى عبارة صريحة : ان المعرفة الحقيقية بالله . . . ليست من علوم البرهان والنظر التى هى علوم الحكماء والمتكلمين والبلغاء . ولكنها معرفة صفات الوحدانية التى لأولياء الله خاصة ، لانهم يشاهدون الله بقلوبهم ، فيكشف لهم ما لا يكشفه لغيرهم من عباده[٧] .

التفسير الفلسفى :

وهذا التفسير يقدمه لنا الدكتور يحيى هويدى فى كتيبه « حياد فلسفى » حيث يؤكد أن فلسفتنا المعاصرة انما هى فلسفة المواقف وليست فلسفة المذاهب ، وفلسفة الوجود لا فلسفة المعرفة ، وفهم هاتين الخاصيتين يمكن أن يفسر لنا ما أثبتناه من تكامل فى فكرنا التربوى . وهو يشرح الخاصية الأولى بقوله : اننا عندما نقدم فكرة ما للعالم لا نشعر بأننا نقدم بناء مغلقا من الأفكار ، أو مذهبا يقوم على فكرة واحدة تمثل الخيط الذى تجذبه فتأخذ جميع الأفكار الاخرى فى الحركة والظهور ، كلا ، فان هذا النوع من الفلسفة يقوم على مجرد انشاء نظرى ، ويخضع لصرامة عقلية جامدة ويستوحى عددا من الكليشهات التى أعدت اعدادا سابقا . والفلسفة التى من هذا الطراز هى الفلسفة المذهبية . أو فلسفة المذاهب . يقابلها نوع آخر من الفلسفة أو التفلسف ، وهو فلسفة المواقف أى تلك التى لا تقوم على هذا الاعداد النظرى السابق ولا تستند على ذلك الانشاء المذهبى المجرد . بل تتمثل فى مجموعة من المواقف اجتازها الفرد أو الأمة ، واستوحاها أو استعرضها من الواقع الذى عاش أو عاشت فيه . وهى فضلا عن هذا ، فلسفة مرنة ، قابلة للتطوير ،قابلة فى كل وقت لادخال عناصر جديدة فيها . وفلسفتنا فى الحياد وفلسفتنا فى القومية العربية ـ مثلا ـ تنتميان الى هذا النوع الأخير من التفلسف : التفلسف بحسب المواقف . فليس من شك فى أننا لم نصل الى فكر فى الحياة القومية العربية بعد اعداد نظرى مذهبى ، بل وصلنا اليهما نتيجة لمواقف عشناها ، وظروف مارسناها وتجارب عانيناها[٨] .

---

٧ ـ المرجع السابق ص ١٠١

٨ ـ يحيى هويدى ، حياد فلسفى ، المكتبة الثقافية (٨٣) دار القلم ، ١٩٦٣ . ص ٢٠

كذلك فهما لا تمثلان بالنسبة الينا مجرد « حقائق » ، بل « حقائق واقعة » أو « وقائع » ومعنى ذلك أنهما بالنسبة الينا ليست مجرد صور ذهنية تنتمى الى عالم المعرفة ، بل ينتميان الى عالم الوجود ، ذلك أننا اذا اكتفينا بالنظر اليهما على أنهما ينتميان الى عالم المعرفة ، فسنتلمس الطرق المختلفة التى تؤدى بنا الى معرفتها معرفة نظرية دون أن نصل فى ذلك الى شيء ذى بال . وقد نظل على خلاف دائم بصدد تحديد معرفتها . اما اذا نظرنا اليهما على أنهما ينتميان الى عالم الوجود أو عالم الحقائق الواقعة فسنبدأ من وجودهما أمامنا وجودا واقعيا ، ومن ثم ، ستختلف نظرتنا اليهما اختلافا بينا(٩) .

التفسير التاريخى :

وصاحبه هنا الدكتور حسين مؤنس فى كتابه : « مصر ورسالتها » يذهب فيه الى أن دراسة تاريخ مصر منذ أقدم العصور حتى الآن تبين بما لايدع مجالا للشك أنها محصلة تاريخ ثلاث جهات : الجهة الآسيوية والجهة الافريقية والبحر المتوسط . فقد بدأ التأثير الآسيوى بالغزوة الفارسية المخربة سنة ٥٢٥ ق . م وهى غزوة تعتبر نقطة تحول فى التاريخ المصرى كله ، لأنها فتحت باب الشرق على مصراعيه ، وأصبح تاريخ مصر بعد ذلك نزاعا بين موجات الغزو الآسيوية ومصر البحر أى مصر البحر الأبيض المتوسط . لقد كان كفاحا طويلا دام قرونا ، غلبت خلاله آسيا على مصر ما يزيد على ألف ومائتى عام ، لم تتخللها الا فترة انقطاع واحدة ، عصر البطالة الذى أعاد الى مصر البحرية مقامها ، وجعل هذا البلد مركز البحر الأبيض كله . أما الباقى فموجات ودول آسيوية يلى بعضها بعضا ، الطابع الغالب عليها آسيوى وأنظارها متجهة الى الشرق كما نرى فى دول الطولونيين والاخشيديين والفاطميين والأيوبيين والمماليك ، ثم دولة الأتراك العثمانيين التى لم تنته الا عندما غزا الفرنسيون مصر سنة ١٧٩٨ (١٠) .

ومن جهة أخرى ، فقد ولدت مصر افريقية ، فقد ظهرت الأسرة المصرية التى أقامت الملك المصرى فى الصعيد ، وكانت هناك وفى أول الأمر بطبيعة الحال أسر

---

٩ - المرجع السابق ص ٢١

١٠ - حسين مؤنس . مصر رسالتها ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٧٣ ، ص ٢٦

قوية كثيرة فى شتى النواحى وقامت الحروب بينها انتهت بانتصار ملك مصر العليا ، وتغلبت مصر الافريقية على مصر البحرية ، ودام ذلك معظم عهد الدول القديمة .

ومن ناحية البحر الأبيض نجد حقائق ثلاثا :- الأولى : أن تاريخ مصر هو تاريخ البحر الأبيض المتوسط على وجه التقريب ، اذا استقرت أمور مصر ورخيت أحوالها ، عمر هذا البحر بالنشاط وانتعشت موانيه ورخيت أحوال بلاده . الثانية : أن تاريخ مصر متأثر بالبحر الأبيض على صورة دائمة وقد لا نحس نحن بهذا التأثير فى بعض الأحيان ، وقد يخيل الينا فى أحيان أخرى أن هذا التأثير قد ضعف أو تلاشى والواقع أنه قائم فعال أبدا . الثالثة : هى أن حياة مصر لا تستقيم الا اذا كانت على صلة بالبحر الأبيض ، فان العنصر البحرى داخل فى كيانها مشترك فى تكوينها بنصيب كبير[١١] .

التفسير الاجتماعى والسيكولوجى :

كذلك يذهب البعض الى أن الظروف التى أحاطت مصر سواء من التاريخ أو الجغرافيا أو غيرهما قد تركت بصمات واضحة على الشخصية المصرية مما جعلها تتجه هذا الاتجاه ، بعضها سلبى والبعض الآخر ايجابى ، فمن ذلك :

- السلبية ، فمنذ عهد مصر بالتبعية السياسية ، بدأت السلبية تتعمق فقد أخذ المصرى يعيش فى جو من التسلط والاحباط فى نمط من الحياة قوامه الحرمان وفرض القيود والتبعية المطلقة . ولما كانت الذات تعتبر نواة تكامل الشخصية ، لذلك فان أى تهديد لقيمتها أو كفاءتها هو فى الحقيقة تهديد لجوهر وجود الفرد ، وبالتالى كان من الضرورى أن تبنى حول الذات دفاعات نفسية متعددة لحمايتها من الضعف والمهانة ، ولقد اعتبرت بهذا الدفاعات النفسية ارجاعا توافقية سوية الا فى حالات استخدامها على نحو مبالغ ، ولقد تمثل أسلوب الارجاع التوافقية العام لدى الفرد فى ثلاثة انماط وهى الهجوم والانسحاب والتوفيق[١٢] .

- الشعور بالنقص ، ويظهر هذا الاحساس فى كثير من العادات والأمثال المصرية ، فمنذ فترة شاع التوكؤ على العصى ، وهذا دليل على أن هؤلاء الأفراد لا يثقون بأنفسهم

---

١١ - المرجع السابق ص ٣٥

١٢ - عبدالعزيز رفاعى : الطابع القومى للشخصية المصرية ، دار النهضة العربية ، ١٩٧١ ص ٩٧

وأنهم يتلمسون المعونة فى شىء ما ، وكثيرا ما يرددون الأمثال التى تقلل من قيمة العمل وتجعل النجاح فى الحياة مسألة حظ فقط فقيراط حظ خير من فدان شطارة[١٣] ولعل هذا يجعل البعض لا يستشعر القدرة فى البت أى الأراء ينبغى أن يتبناه ، فيكون الحل هو أن يجمع بينها .

ـ روح الصداقة والمودة ، فالمصرى يؤمن بالصداقة ويقدسها ولذلك يحرص على أن يوصى نفسه وأهله قائلا : خدلك من كل بلد صاحب ، ولا تأخذ من كل بلد عدو . ولذلك كان من الطبيعى أن يرد الجميل بأكثر منه ، ويمد يده الى من يحبه بقلب مفتوح واخلاص صادق : اللى يريدك ريده ، ومن خيرك زيده . من أجل ذلك يرى الصداقة والمحبة والود بمنظارها الحقيقى لا بمنظار مادى ، فيرى بصلة المحبة خروف[١٤] .

ـ التسامح العقائدى : فلم تعرف مصر العنصرية ولا التعصب الدينى ، ولا رفضت الاختلاط بالغير ، كان التسامح الدينى أسلوبها ولا يزال ، ولا عرفت مصر الحروب الدموية كما عرفتها أوربا ، وكان التشيع والاضطهاد يأتيها من الخارج ، كما حدث فى فترة الاضطهاد الدينى فى المسيحية الأولى ، وكما حدث فى عهد الفاطميين عندما دخل هؤلاء الشيعة مناهضين للسنة ، فنفرت منها مصر ، وما لبث أن تلاشت دون أن تستقر .

ولكن . . . .

أى هذه التفسيرات يكون لب الحقيقة ؟ يبدو أننا حتى فى خاتمة هذا البحث نعكس أيضا هذا الاتجاه التكاملى عندما نجيب بأن أيا من هذه التفسيرات يعجز عن أن يفسر وحده هذا الاتجاه ، ذلك أن كلا منها انما هو رؤية من أحد جوانبها ، ولكى يكون التفسير أقرب الى الحقيقة ، ينبغى أن نضع كل هذه الأراء فى الاعتبار .

---

١٣ ـ محمد محمود الصياد : نفسية الشعب المصرى من أغانيه ، مجلة علم النفس ، دار المعارف اكتوبر ١٩٤٥ ، ص١٦٢

١٤ ـ عبدالفتاح جلال : الشخصية المصرية والتربية فى (التربية ومشكلات المجتمع) مرجع سابق ص٢٥٨

الاتجاه الاسلامى فى الفكر التربوى فى مصر *

مكانة الدين فى الثقافة المصرية :

دلت البحوث العلمية البحتة حتى الآن على أن لكل قوم من أقوام العالم عامة ، مهما كان مستوى ثقافتهم ، دينا يسيرون على هديه ويخضعون لتعاليمه ، ولما كانت السلالات البشرية تضرب بأعراقها الى عهود قديمة قبل التاريخ ، فإنه يكاد يكون من المستحيل على الباحث المدقق فى أصول الديانات أن يتتبع الخطوات الأولى التى نهجها دين ما من الأديان القديمة المعروفة لنا من البداية حتى النهاية[١٥] .

ومن هنا فنحن لا نغالى اذا أكدنا أنه لا توجد قوة أثرت فى حياة الانسان القديم مثل قوة الدين لأن تأثيرها يشاهد واضحا فى كل نواحى نشاطه ، ولم يكن أثر هذه القوة فى أقدم مراحلها الأولى الا محاولة بسيطة ساذجة يتعرف بها الانسان ما حوله فى العالم ويخضعه بما فيه الآلهة لسيطرته ، فصار وازع الدين هو المسيطر الأول عليه فى كل حين ، فما يولده الدين من مخاوف هى شغله الشاغل وما يوحى به من آمال هى ناصحه الدائم ، وما أوجده من أعياد هى تقويمه السنوى ، وشعائره ـ برمتها ـ هى المربية له والدافعة له على تنميته الفنون والآداب والعلوم[١٦] .

واذا طبقنا ما سبق ذكره على الديانة فى مصر لوجدنا أنها غارقة فى بحار الأجيال

---

* نشرت هذه الدراسة فى الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس (تحرير المؤلف) المجلد الخامس ١٩٧٨

١٥ ـ سليم حسن : الديانة المصرية القديمة وأصولها ، فى (تاريخ الحضارة المصرية) ، العصر الفرعونى ، المجلد الأول ، وزارة الثقافة والارشاد القومى ، النهضة المصرية ، بدون تاريخ ص ٢٦ .

١٦ ـ برستيد (جيمس هنرى) : فجر الضمير ، ترجمة سليم حسن ، مكتبة مصر ، القاهرة ، ١٩٥٦ ، ص ٣٦ .

السحيقة فى القدم فلا يكاد الباحث يعرف لبدايتها حدودا معلومة . وقد ظلت معلوماتنا عنها ، ولا تزال قبيل عصر اختراع المصرى القديم للكتابة مبهمة مشوشة ، فلما اخترع المصرى الكتابة أخذت أصول ديانة القوم تظهر بعض الشىء فى صورة مفهومة فى ظهورها غامضة فى اصولها ومنابعها .

وقد عمد ملوك الدولة القديمة منذ نهاية الأسرة الخامسة الى نقش متون دينية طويلة على جدران غرف الدفن وبعض الغرف المتصلة بها داخل أهرامهم [١٧] . وتعتبر هذه المتون أقدم ما حفظ من نصوص دينية على الاطلاق ، وهى نصوص مستفيضة تكشف عن الكثير من عقائد المصريين وأفكارهم [١٨] . وفى الوقت نفسه برز الى عالم الوجود طائفة أخرى من الأدب الجنائزى ، وهو ما يسمى بـ «متون التوابيت» [١٩] ، وهذه المتون هى صيغ مشابهة لسابقتها وتتحد معها فى الغرض الذى ترمى اليه ، غير أنها كانت أكثر ملاءمة لحاجات الناس ، ولذلك شاع استعمالها بين دهماء الشعب فى العهد الاقطاعى ، وإن كان بعض أجزائها يرجع عهده الى زمن أقدم بكثير من ذلك الوقت ، كما أن كتاب الموتى الذى ظهر فيما بعد ، لا يخرج عن كونه مؤلفا من منتخبات من متون التوابيت .

وكان طبيعيا ازاء هذا الوزن الثقيل للدين فى الثقافة المصرية ، أن يكون له أثره الكبير فى سلوك الناس ، يدلنا على هذا ما كتبوه فى ذلك ، فى قبورهم تعريفا بأشخاصهم وبسلوكهم فى الحياة ، ففى عصر الأسرتين الخامسة والسادسة ، أى فى الوقت الذى كانت تنقش فيه نصوص الاهرام ، نقش أحد الأعيان على لوحة حجرية نصبها لنفسه : لم أسىء الى أحد فى حياتى ، لأننى أريد أن تسير الأمور كلها سيرا حسنا حينما أكون أمام الاله الكبير [٢٠] .

وظاهر من رغبته فى أن تسير الأمور كلها سيرا حسنا حينما يكون أمام الأله الكبير أنه

---

١٧ ـ ان أقدم ما عرف منها حتى الآن هو نقش فى هرم الملك «اوناس» بصقارة .

١٨ ـ ابراهيم رزقانه وآخرون : حضارة مصر والشرق القديم ، مكتبة مصر ، القاهرة ، بدون تاريخ ، ص ٩٩ .

١٩ ـ برستيد ، ص ٢٥٠ .

٢٠ ـ عبدالقادر حمزة : على هامش التاريخ المصرى القديم ، مطابع الشعب ، ١٩٥٧ ، ص ٥٧ .

يريد أن تجد محكمة أوزريس أنه لم يذنب ، فتجعل الثواب نصيبه ، وكتب حاكم اقليم من أقاليم الوجه القبلي يقول : أطعمت الجائعين ، وكسوت العارين ، ولم أمس قط شيئا لغيرى بحيث لم يشكنى أحد قط الى اله مدينتى . . ولم يحدث فى عهدى أن شكا أحد الى الآلهة من اعتداء قوى عليه»[٢١] .

وكانت الأسرة المصرية هى الوسيط التربوى الرئيسى الذى يغرس هذه النزعة الدينية فى نفوس الناشئة ، وهناك قرائن عدة تؤكد غلبة التدين الأسرى فى مصر القديمة ، منها على سبيل المثال ، شيوع الطابع الدينى فى أسماء المواليد ، ورغبة الوالدين فى التعبير بأسماء أطفالهم عن ارتباطهم ، والتوكل عليها وابتغاء حمايتها ، والاقرار لها بالفضل والنعم ، ومنها أيضا أنه ما من عائلة من العائلات المصرية ذكرت على الآثار أو صورت ، الا انتسب فرد منها أو أكثر من فرد الى خدمة المعابد والأرباب ، وقد يكون فى هذا الانتساب نوع من الادعاء فى بعض الأحوال ، ولكنه ادعاء لا يخلو فى الوقت نفسه من دلالة على أن الأسرة المصرية كانت ترى مثلها الأعلى فى التدين ، وأن المجتمع ، كان يتطلب منها ضرورة الايمان بالآلهة وتقديس معابدهم ، وأن يعكس السلوك ، هذا الايمان ، وذلك التقديس .

ولم يحرص رجال الأسرة وحدهم على التدين وخدمة الأرباب ، وانما كان للنساء كذلك نصيبهن من التقى والتدين وكانت بعض بيوت المتدينين تتضمن محاريب للعبادة ، وصورا للأرباب ، وكان ذلك يوحى الى أفراد أسرهم بقربهم من ربهم ويوجه أنظارهم الى ما يرضيه ويلفت انتباههم الى ما يغضبه[٢٢] .

ويبدو من المحاضرة التى ألقاها المؤرخ أحمد كمال سنة ١٩٠٧ بنادى المدارس العليا ، أن عقيدة التوحيد كانت معروفة لدى المصريين القدماء قبل اخناتون وقبل عصر الأسرات الملكية فقد قال فى هذه المحاضرة تحت عنوان (التوحيد عند قدماء المصريين) :

قال الله تعالى : « قل هو الله أحد . الله الصمد . لم يلد ولم يولد . ولم يكن له

---

٢١ ـ المرجع السابق : نفس الصفحة .

٢٢ ـ عبدالعزيز صالح : الأسرة فى المجتمع المصرى القديم ، وزارة الثقافة والارشاد القومى ، المكتبة الثقافية ، العدد (٤٤/ دار القلم ، القاهرة ، اول سبتمبر ١٩٦١ ، ص ٧٩ .

كفوا أحد » . هذه هى صيغة التوحيد عند المسلمين ، وهى موافقة تقريبا للصيغة التى كان يدين بها المصريون قبل عصر الاسرات الملكية ، ويدلنا على ذلك ، رسوم هيروغليفية وجدت فى أوراق البردى القديمة وترجمتها : (الله وحده . لا ثانى له يودع الأرواح فى الاشباح ، أنت الخالق ، تخلق ولا تخلق خالق السموات والأرض)[٢٣] .

وان الافرنج كانوا يعتقدون الى ما قبل عشر سنين [٢٤] . أن قدماء المصريين وثنيون . ولكن زال هذا الاعتقاد باكتشاف هذه الصيغة التى يعززها عدم وجود أصنام فى مقابر ذلك العهد القديم . وهنا ينشأ اعتراض مؤداه ، أن الشرك كان شائعا عند قدماء المصريين ، بدليل قوله تعالى حكاية عن يوسف عليه السلام : (ءأرباب متفرقون خير أم الله الواحد القهار) . ومعلوم أن يوسف كان سجينا عند فرعون مصر ، والاجابة على هذا ، هى أن عقيدة الشرك لم تدخل إلا مع العرب فى الجاهلية الذين دخلوا مصر فى العهد القديم ، أى قبل عصر الاسرات ، وأن الوثنية أتت من بلاد العرب فى الجاهلية بدليل أن محمداً عليه الصلاة والسلام وجد بالكعبة (٣٦٥) صنما فهشمها ، وأن من الأصنام العربية ، اللات والعزى ومناة .

واذا كان فرعون مصر قد شن حربا شعواء على النبى موسى عليه السلام ، الا أن هذا الموقف انما كان موقف حكومة مصر من الديانة الجديدة ، وهى اليهودية ، ولم يكن تعبيرا عن علاقة الثقافة المصرية بها ، فاننا نرى مثلا ، أن نشأة موسى فى مصر وتسميته باسم مصرى ، جعلاه يحض مواطنيه على الأخذ بعادة الختان ، وهى عادة مصرية قديمة جدا كانت مراعاتها عامة فى أيامه بين سكان وادى النيل ، ويرجع عهدها الى ما لا يقل عن ثلاثة آلاف سنة أو تزيد قبل عصره[٢٥] .

وقد احتفظ العبرانيون الى العهد المسيحى بقول مأثور عندهم يقرر أن موسى كان متفقا (فى كل حكمة المصريين)[٢٦] ، ولا يكاد يوجد ما يدعو الى الشك فى صحته .

---

٢٣ ـ جريدة اللواء ، العدد الصادر فى ٢٢ ديسمبر سنة ١٩٠٧ .

٢٤ ـ اى قبل سنة ٩٠٧ .

٢٥ ـ برستيد ، ص ٣٧٩ .

٢٦ ـ الاصحاح السابع ، الاية ٣٢ .

على أنه لم يكن فى مقدورنا الا فى السنين الأخيرة أن نفهم المصادر التى وصلت الينا عن حياة المصريين القدماء فهما كافيا ندرك به أن حكمة المصريين كانت قبل كل شيء عبارة عن التأملات والتدبرات الاجتماعية[٢٧] . ولاشك أن موسى كان ملما بأقوال أولئك الأنبياء الاجتماعيين الذين كانت أقدم كتاباتهم متداولة بين المصريين منذ ١٥٠٠ سنة عندما ابتدأ موسى فى تعليم قومه .

واذا كان هناك من يؤكد بأن ديانة اخناتون لم تكن وليدة تفكير ووحى فلسفته ، بل هى مأخوذة من التوراة ، زعما منهم ببداية ظهورها قبل عصره ، واستنادا الى التشابه بين بعض فقرات انشودة آتون وبين الفقرات ٢٠ الى ٣٠ من المزمور رقم ١٠٤ من العهد القديم ، فان قولهم هذا يفتقر الى أسانيد تاريخية فهناك رأى سائد ـ والدكتور عبدالمنعم ابوبكر[٢٨] من مؤيدى هذا الرأى ـ بأن اخناتون عاش فى عصر سابق لعصر ظهور المزامير ، وأن مقارنة بسيطة بين نشيد اخناتون ، والمزمور ١٠٤ ، لتدل على أن النشيد هو أصل المزمور ، وأنه أصيل فى مصريته ، وأن هناك أكثر من معنى من معانيه ، ردده المصرى منذ أول عصوره .

وتشير الأدلة التاريخية ، الى أن اليهود كلما حزبهم الأمر ، كانوا ينشدون مساعدة مصر ، وكانوا يهاجرون اليها للاقامة فى بعض انحائها ، وقد ورد فى بعض أسفار العهد القديم أسماء عدة أماكن فى مصر استقر بها اليهود[٢٩] .

كذلك فان المصادر القديمة تحدثنا بأن اليهود انتشروا فى مصر فى العصر الصاوى وبعده فى مختلف أرجاء مصر : منف والفيوم ودهشور والبهنسا والاشمونيين واخميم وطيبة وابيدون وادفو والفنتين وأسوان[٣٠] . والأهم من ذلك ، أنه سمح لليهود باقامة معبد ليهوه الى جوار معبد خنوم الاله المصرى والفنتين ، وقد تجمعت منازل يهود

---

٢٧ ـ برستيد ، ص ٣٨٠ .

٢٨ ـ عبدالمنعم ابوبكر : أخناتون ، المكتبة الثقافية ، العدد (٣٥) ، وزارة الثقافة والارشاد القومى ، القاهرة ، ١٥ ابريل ١٩٦١ ، ص ٤٢ .

٢٩ ـ مصطفى كمال عبدالعليم : اليهود فى مصر فى عصرى البطالمة والرومان ، مكتبة القاهرة الحديثة ، ١٩٦٨ ، ص ٣ .

٣٠ ـ المرجع السابق ـ ص ٦ .

الفنتين حول هذا المعبد ، فنشأ هناك حى خاص لليهود أخذ يتسع تدريجيا حتى بلغت حدوده مشارف الحى المصرى الذى كان يقع جنوبى معبد اليهود .

وشهدت مصر فى العهد البطلمى هجرة جديدة لليهود ، وقامت لهم بها جاليات منظمة ، كان من أبرزها جالية الاسكندرية دون شك ، وقد نقل اليهود الى تلك المدينة التى أصبحت فى وقت وجيز من أهم مدن الهلينستى ، نشاطهم الفكرى والاقتصادى مما جعل منها مركزا من أهم مراكز اليهودية ، حتى أنه كان لا يقل خطورة وأهمية من أورشليم أو بابل يوم أن كانتا من أهم تلك المراكز فى العالم القديم . ويكفى أن نذكر أن جالية الاسكندرية أخرجت ليهود العالم المنتشرين فى كثير من أنحائه الترجمة الاغريقية للتوراة ، ومن الاسكندرية أنساب اليهود الى كثير من أقطار البحر الابيض المتوسط وأصبحوا عنصرا مهما من عناصر سكانه(٣١) .

وحين ظهرت المسيحية فى مصر ، كانت روما لاتزال على الوثنية ، وكذلك أباطرتها ، فحاربوا المسيحيين واضطهدوهم فى أنحاء الامبراطورية الرومانية ، وأضطهدوا الأقباط فى مصر . وحين تولى الامبراطور دقلديانوس عرش روما سنة ٢٨٤ م ، شن على الأقباط اضطهادا دام نحو عشرين عاما ، قاست مصر فيها الشدائد والأهوال ، واستشهد خلالها الألوف من المصريين حتى سمى عهده بـ «عصر الشهداء»(٣٢) ، وبالتالى قدمت مصر المسيحية ، أروع الامثلة لقوة الايمان والتضحية فى سبيل العقيدة والذود عن الفكر الدينى .

لكن ثمة معالم أخرى ميزت هذه المرحلة من التاريخ المصرى ، منها هذه السلسلة المتصلة من باباوات الاسكندرية الذين تمثلت فيهم بحق ، الشخصية المعنوية للأمة المصرية وللكنيسة المصرية ، وعلى عكس الحال فى أوربا الغربية كانت الكنيسة فى مصر تتمثل فيها للقومية المصرية ، وكان البطريرك المصرى يعتبر زعيم المصريين وقائد الحركات القومية المصرية ، ذلك أن المسيحية لاقت من نفوس المصريين ترحيبا لأنها عملت عمل الموقظ للروح الوطنية المكبوته التى رغم اضطهاد الاغريق والرومان لها ،

---

٣١ - المرجع السابق ، ص ٢٩ .

٣٢ - عبدالرحمن الرافعى : تاريخ الحركة القومية فى مصر القديمة ، من فجر التاريخ الى الفتح العربى ، النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٣ ، ص ٢٤٣

إلا أنها بقيت تعتز بكبريائها القومى . ومن هنا اقترن تاريخ الحركة القومية فى مصر إبان هذه الفترة بتاريخ الكنيسة ومواقف أبنائها وشهدائها وعلمائها حتى اعتبرت الكنيسة المصرية هى الحجر الذى ضم الحركات القومية فى مصر إبان القرون الخمسة الاول(٣٣) .

وفى الفترة ما بين عامى ٣٥٦ و ٣٦٢ كتب القديس السكندرى اثناسيوس ، الهارب الى روما كتابا عن حياة القديس انطونى المولود لأسرة مصرية ثرية فى بلدة «قمن العروس» بمحافظة بنى سويف حوالى سنة ٢٥٠ م تقريبا . ويتفق المؤرخون جميعا على أن (حياة القديس انطونى) ، كان له أكبر الأثر فى وقوف العالم المسيحى جميعه على أسرار الحياة النسكية وانتشار الرهبنة من مصر الى خارجها ، وتقول هيلين وادل أنه لم يحظ كتاب بمثل ما حظيت به هذه الترجمة من الانتشار والاهتمام فى مصر وغرب أسيا وأوروبا بعامة . أما المؤرخ روبرتسون ، فقد كتب يقول : ان هذه السيرة قد لعبت دورا مهما فى تطور الرهبانية فى الكنيسة . وفى روما والغرب بأسره بعثت فى النفوس اللهفة الى الحياة النسكية وهى التى دفعت القديس أوغسطين ـ كما سجل ذلك فى اعترافاته ـ إلى أن يطلق هذا العالم ، وأن يهب نفسه تماما لله » .

وعلى هذا النحو ندرك الى أى حد كانت مصر رائدة عالم المسيحية فى الشرق والغرب على السواء فى ميدان الرهبنة ، والحقيقة أن قيمة هذا الأثر لا تنحصر فقط فى سبق مصر واهدائها هذا النسق من الحياة الى العالم المسيحى ، بل تتضح بصورة جلية فى الدور الكبير الذى لعبه طول العصور الوسطى وأثرهم البارز على تاريخ الكنيسة على امتداد هذه الأعصر(٣٤) .

ولما انتشرت المسيحية فى مصر وازداد عدد المنضمين اليها ، كان من الضرورى أن يوضع التعليم على أسس منهجية منظمة لاعطاء هؤلاء المتحولين الى المسيحية ما يؤهلم للمعمودية والانضمام الى الكنيسة ، وكذلك لتثقيف المؤمنين أنفسهم مبادىء دينهم وتعاليمه ، وتزويد الراغبين منهم بما يريدونه من الدراسات العليا والتعمق فى

---

٣٣ ـ سليمان نسيم : تاريخ التربية القبطية ، دار الكرنك ، القاهرة ، ١٩٦٣ ، ص ٨٨

٣٤ ـ رأفت عبدالحميد : ملامح الشخصية المصرية فى العصر المسيحى ، روزاليوسف ، القاهرة ، ١٩٧٣ ، ص ٥٠

فهم الفلسفة واللاهوت ، وهكذا تأسست مدرسة الاسكندرية لتعليم المسيحى[٣٥] .

ولم تكن هذه الأسباب الايجابية هى الداعية لانشائها وحدها ، انما كان هناك سبب آخر لا يقل عنها خطورة ، ذلك أن العالم الوثنى كان يقف للمسيحية بالمرصاد يحاول بكل قوة وبشتى الطرق العلمية والعقلية والنقدية أن يقضى على هذه الديانة الجديدة . وهكذا واجهت الكنيسة هجمات فكرية شديدة من فلاسفة الوثنية ورجال السياسة فيها ، وكان لابد أن توجد مدرسة عليا تزود الكنيسة بقادة للفكر وتقدم للمسيحيين المعرفة الكافية التى تمكنهم من الرد على خصومهم سواء كان ذلك فى مجادلات فردية او جماعية ، وكان غرض المسيحية من هذه المدرسة اللاهوتية هو الرد على الفلاسفة الوثنيين وأتباعهم وحماية المؤمنين مما يثيرونه فيهم من شكوك وتبشيرهم جميعا بالمسيحية . . وهكذا غمرت الأفكار المسيحية الثقافة المصرية ، ومن خلالها غمرت الثقافات الأخرى المحيطة بها .

العطاء المصرى للثقافة الاسلامية :

ولمصر بمهد الإسلام ووطنه الأول صلات كثيرة ، بعضها يحدث عنه التاريخ الدينى الرواية . . وبعضها يحدث عنه التاريخ المادى المصادر[٣٦] .

فأما ما يحدث عنه التاريخ الدينى ، فأمومة هاجر المصرية للعرب المستعربة ، اذ أهداها صاحب مصر لابراهيم حين دخل مصر وزوجته سارة . ثم هى صلة يجددها اهداء المقوقس مارية القبطية التى ولدت للرسول عليه السلام ، ولده ابراهيم .

والتاريخ المادى المصادر يحدث من هذه الاتصالات بأشياء معينة ، من رحلات مصرية وتجارات لا نخوض فى شىء منها ، ولكن نشير الى مالا يذكره ذلك التاريخ من صلة دينية بين الوثنية المصرية والوثنية العربية جعلت المعبودات الوثنية العربية ترجع فى أصلها الى معبودات مصرية . ولعله ليس من البعيد أن نجد الصلة بين قيام المركز

---

٣٥ ـ مراد كامل : من ديوقلديانوس الى دخول العرب ، فى (تاريخ الحضارة المصرية) مرجع سابق ؛ ج ٢ ، ص ٢٢٧ .

٣٦ ـ أمين الخولى : الحياة الدينية فى مصر الاسلامية ، من ظهور الاسلام الى مطلع العصر الحديث ، (فى تاريخ الحضارة المصرية) ، جـ ٢ ، ص ٥٣٧ .

الدينى المهم فى الحجاز غرب الجزيرة العربية وبين مقابلة هذا الغرب لمصر بلد الحياة الدينية الحافلة القوية الواسعة الأفق ، وهذا احتمال نكتفى منه هنا بالاشارة الى قوة الاتصال بين مهد الاسلام ومنشئه الأول لنرى أن الاسلام لم يكن دعوة غريبة على مصر ، ولا بعيدة عن جوها وبيئتها الدينية .

ونحب قبل أن نبين عطاء مصر للثقافة الاسلامية أن نثبت عبارة أوردها عمر بن محمد بن يوسف الكندى فى كتابه المسمى (فضائل مصر) قال[٣٧] :

«ذكر مصر وفضلها على غيرها من الامصار» .

وأما ذكر مصر وفضلها على غيرها من الأمصار وما خصت به وأوثرت به على غيرها ، فروى أبو بصرة الغفار[٣٨] ، قال : مصر خزانة الارض كلها ، وسلطانها سلطان الأرض كلها ، قال الله تعالى على لسان عليه السلام : اجعلنى على خزائن الأرض انى حفيظ عليم . ولم تكن تلك الخزائن بغير مصر فأغاث الله بمصر كل حاضر وباد من جميع الأرض .

وقال عمرو بن العاص : ولاية مصر جامعة تعدل الخلافة . . وقال يحيى بن سعيد جلت البلاد فما رأيت الورع ببلد من البلدن أعرفه الا بالمدينة ومصر .

وقد تفرق الصحابة فى جميع البلدان التى فتحتها الجيوش الاسلامية ، بل انضم كثير منهم الى الجيوش التى فتحت تلك البلدان ، وربما تعمد الخلفاء تفريقهم ليعلموا أهلها الدين الاسلامى ، وكان ممن حضر مصر من أصحاب رسول الله عليه الصلاة والسلام ، غير عمرو بن الا اص قائد الجيش الفاتح ، عبدالله بن عمرو بن العاص وعبدالله بن أبى سرح العامرى ، والزبير بن العوام ، وعبادة بن الصامت والمقداد بن الأسود ، وعبدالله بن عمر بن الخطاب . . وغيرهم[٣٩] . . ثم توافدوا كذلك بعد الفتح .

---

٣٧ ـ حسين مؤنس : مصر ورسالتها ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ١٩٧٣ ، ص ١٢٩ .

٣٨ ـ صحابى معدود فيمن نزل مصر من الصحابة

٣٩ ـ سيدة اسماعيل الكاشف : مصر فى فجر الاسلام ، دار الفكر العربى القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ٣١٤ .

واشتهر من مصر كثير من العلماء والفقهاء والأئمة المجتهدين ، نذكر منهم الخليفة عمر بن عبدالعزيز الذى ولد بمصر سنة ٦١ هـ وقيل ٦٣ وأبوه عبدالعزيز بن مروان أمير عليها ، وقد تفقه حتى بلغ رتبة الاجتهاد وله مناقب كثيرة . وممن اشتهر بمصر أيضا يزيد بن حبيب واسمه سويد الأزدى أبورجاء المصرى ، كان فقيه مصر وشيخها ومفتيها ، ولد سنة ٥٢ هـ بمصر وهو أحد ثلاثة فوض اليهم عمر بن عبدالعزيز أمر الفتيا بمصر ، وقد أخذ عنه عبدالله بن لهيعة والليث بن سعد،وكان الليث بن سعد يثنى عليه ويقول : ابن أبى حبيب سيدنا وتوفى يزيد بن أبى حبيب بمصر سنة ١٢٨ هـ[٤٠] .

وهكذا تكونت البذرة الأولى لمدرسة مصرية صميمة عربية إسلامية ، وسرعان ما أنجبت هذه المدرسة كثيرا من العلماء مثل سليم بن عتر الذى وصفه أبوالمحاسن بأنه عالم مصر وقاضيها[٤١] . ولم يكن جميع رواد هذه الحركة من الصحابة ، بل أخذ المسلمون من المصريين يشاركون فيها مشاركة فعالة ، فكل القراءات بمصر رواية عن نافع ، نقلها عنه الى مصر عثمان بن سعيد المصرى المعروف بورش وكان مصريا صميما ، أصل أجداده من الأقباط قبل أن يعتنقوا الاسلام . وولد ورش بمصر سنة ١١٠ هـ (٧٢٨ م) واشتغل بقراءة القرآن وتعلم العربية ، ورحل الى المدينة حيث قرأ بها على نافع سنة ١٥٥ هـ (٧٧٢ م) ولم يلبث أن تعدد تلاميذ درس ، وعنهم أخذ القراء من الأندلس والمغرب .

واذا كانت مصر هى أول أرض شهدت بذور الرهبانية والديرية فى المسيحية ، فليس من الغريب أن نجد مصر والمصريين من السباقين الى النزعة الصوفية فى الاسلام ، فنسمع فى أواخر القرن الثانى للهجرة عن ذى النون المصرى الاخميمى النوبى الأصيل ، وهو من أوائل الصوفية فى مصر وتوفى سنة ٢٤٥ هـ (٨٥٩ م) .

وجدير بالذكر أن هذه الحركة العلمية لم تقتصر على العلوم الدينية ، وانما شملت أيضا النحو والأدب ـ شعرا ونثرا ـ فضلا عن التاريخ ، فمن النحاة الذين كان لهم أثر كبير بمصر بنوولاد . وأشهرهم الوليد بن محمد المشهور بولاد ، وكان نحويا مبرزا

---

٤٠ ـ المرجع السابق . ص ٣١٦ .

٤١ ـ عبدالرحمن الرافعى وسعيد عبدالفتاح عاشور : مصر فى العصور الوسطى ، النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٠ ، ص ٧٧ .

وتوفى سنة ٢٦٣ هـ (٨٧٦ م) . وفى التاريخ ظهر عبدالله بن عبدالحكم الذى ولد بالاسكندرية سنة ١٥٥ هـ (٧٧٢م) . أما فى الشعر فقد ظهر من ولاة مصر مثل عبدالعزيز بن مروان من شجع الشعر والشعراء فى القرن الأول للهجرة فقصده كثير من الشعراء . ومدحوه ، ومن هؤلاء الشعراء أيمن بن خريم الأسدى ونصيب بن رباح وكثير غيرهما(٤٢) .

وشجع استقلال مصر على يد الطولونيين الحركة العلمية الى حد كبير ، اذ كان أحمد بن طولون مثل غيره من الأمراء المستقلين عن الخلافة العباسية ، يريد أن تكون امارته منافسة للخلافة العباسية فى العلوم والفنون وغير ذلك من ضروب الحضارة والتمدن ، وكانت مدينة القطائع حافلة بالعلماء والمحدثين والمتصوفة والأدباء والشعراء والمؤرخين نذكر منهم على سبيل المثال القاضى بكار بن قتيبة الذى كان من أبرز قضاة المسلمين وأعلمهم بالفقه الاسلامى . ومن أشهر المحدثين الذى شهدوا بداية حياة ابن طولون فى مصر ، الربيع بن سليمان بن داود الأزدى الجيزى تلميذ الامام الشافعى .

ومن ملامح النهضة الأدبية فى مصر أن حفل العصر الطولونى بطائفة من أئمة الكتاب مثل الحسن بن رافع وجعفر بن عبدالغفار المصرى وأحمد بن أيمن واسحق ابن نصير(٤٣) .

وكما تجمعت بقايا حضارة الاغريق فى مصر بعد غزوة الأسكندرية فاصبحت قاعدة الحضارة العالمية اذ ذاك على أيام البطالمة ، تجمعت قوى العالم الاسلامى كلها رويدا رويدا . بدأ ذلك وئيدا على أيام الطولونيين والاخشيديين ، ولم يتوقف سيره على أيام الفاطميين ، ثم أخذ صورة واضحة أيام الأيوبيين وأصبح حقيقة ماثلة للعيان أيام المماليك(٤٤) .

---

٤٢ - المرجع السابق ، ص ٧٩ .

٤٣ - سيدة اسماعيل الكاشف : احمد بن طولون ، اعلام العرب ، (العدد ٤٨) ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، القاهرة ، ١٩٦٥ ، ص ٢٣٤ .

٤٤ - مصر ورسالتها ، ص ١١٦

حدث ذلك كله فى تطور طبيعى متصل : فكلما اشتدت الأخطار على المشرق ، نزح العلم والعلماء غربا فى التماس الأمان ، وكلما اضطربت الأمور فى العراق ، تراجعت مراكز القوة الى الغرب لتستقر فى مصر ، وهذا هو السر فيما بدت به الدولة الطولونية فى أول أيامها ، فان أحمد بن طولون لم ينشىء نظاما ، ولم يبتكر شيئا ، وكل عبقريته تتلخص فى أنه عرف كيف ينشر الأمان فى ربوع مصر ، وكلما ساد الأمان بدأ الناس ينتقلون الى مصر ، وتسربت معهم فى نفس الوقت ذخائر العلم والمعرفة وتوقف سير هذه العملية بعد انقضاء أيام الطولونيين ، ولكنه تجدد أيام محمد بن طغج الاخشيد ، واتصل على أيام الفاطميين ، حتى اذا وصلنا الى العصر المملوكى وجدنا مصر هى القطر الاسلامى الوحيد القائم على قدميه ، والملجأ الوحيد الذى يستطيع أن يلجأ اليه صاحب العمل أو صاحب كنوز الكتب[٤٥] .

ولاشك أن انشاء دور التعليم يعتبر سببا أساسيا ورئيسيا لتنشيط الحركة الثقافية لما تضمه من مدرسين وطلاب ، ولما يقرر فيها من دروس ، وتتمثل دور التعليم فى العصر المملوكى فيما أنشىء من مدارس ومساجد للمذاهب الأربعة وما شيد من خوانق وأربطة وزوايا للصوفية ، وكان الى جوار هذه المعاهد التعليمية مكاتب صغيرة متواضعة ملحقة بها تعنى بتعليم الصبية مبادىء القراءة والكتابة وطرفا من العلوم الأولية وتحفيظ القرآن الكريم ، وتمهد للالتحاق بالمدارس الجامعة .

ونشير هنا أولا الى أن هذه المعاهد كانت بمثابة جامعات علمية عظمية الشأن أعترف كثير من المستشرقين ـ كالسير وليم موير ـ أن الجامعات الأوربية الحديثة اقتبست منها نظمها . وفى رأينا أن جامعات أوربا وغيرها من جامعات العصر الحاضر كثيرا ما يجد طالب العلم فيها ضروبا من العقبات ، وألوانا من الصعوبات تقف حجر عثرة فى سبيل انتظامه فى سلكها ، وتمنعه دون الأخذ بأسباب العلم الذى يشتاق اليه ويتطلع نحوه ، وذلك كنفقات مالية ، أو رسوم معينة وشراء كتب ومؤلفات مرتفعة الثمن ، وكالشهادات الدراسية المشروطة وغير ذلك .

لكن الجامعات المصرية فى عهد المماليك لم تكن لتفرض على طلابها مثل هذه العقبات ، بل كانت أبوابها مفتوحة ومشايخها حضورا ، يفىء اليهم الجاهل والعالم

---

٤٥ ـ المرجع السابق .

على السواء ، والكبير والصغير ويلازمهم طالب العلم فى غدوهم ورواحهم ، ويطوف بهم ذو الرغبة فيه ، سواء المدمن العاكف والمتفكه المستطرف ، وهكذا . وليس هناك من غرم ولا نفقة ولا ارهاق ، بل كان المشايخ والطلاب معا يجدون من صنوف البر ألوانا شتى تعينهم على طلب العلم وحبه والاستمرار فيه مما أوقف عليهم أو منح لهم وأهدى اليهم . وقد تزود المدارس بمساكن يأوى اليها شيوخها وطلابها[٤٦] .

ولعل أعظم الخدمات التى أدتها مصر للثقافة الاسلامية ، هى أن اسلامها كان بلا تعصب ولا طائفية فكرية ، ونحب أن نرد هذا الى خصلة أصيلة لمصر ، وطبع لها مألوف ، فمصر القوية التمدين ، الواسعة الأفق الدينى ، المستشفة لجوهر الدين الذى تؤمن به وروحه ، مصر الذى هذا شأنها ، لم تهش كثيرا للجدل العقائدى فى الاسلام ولم تفسح صدرها كثيرا لأصحاب النحل وأرباب المقالات الاسلامية مهما اشتدت عناية المسلمين بها فى غير مصر . ومهما ينصبوا للتأليف فيها والخصومة حولها ، ومهما تظفر فعلا بشىء من ذلك فى مصر تحت تأثير العوامل المختلفة ، فانها لا تلبث أن تفتر ، ولا تترك من الانفعال بها ما يسم مصر بسمة خاصة فى المقالات الاسلامية أو يجعلها وطنا خاصا لفرقة من الفرق ، كما كانت ايران مثلا مركز التشيع قديما وحديثا ، أو كانت اليمن موطنا للزيدية . . أو ما الى ذلك . . بل لا تلبث مصر أن تلوذ بالمعنى الجامع والكلمة الشاملة ، أى بالجوهر الخالص ، واللباب من الدين[٤٧] .

وهكذا كان فيضا من الشخصية المصرية على ما جاورها من الأقاليم الاسلامية ، فمصر كلما أحست شيئا من القوة الفعلية ، اتجهت بأنظارها الى ما جاورها من الأقطار الاسلامية فبسطت عليها شيئا من النفوذ السياسى أو الروحى أو الثقافى . وقد كان ذلك فى العصور الاسلامية بطريق القهر والعنف ، ولكن ذلك أصبح يتم فى العصور الحديثة بطريقة أخرى ، وهى طريقة الوحدة أو الألفة . والنتيجة واحدة فى الحالتين وهى أن مصر كانت لا تشعر بكيانها ، ولا تثق بوجودها ولا تستكمل مقوماتها ، الا اذا انضمت اليها هذه الأقطار العربية المجاورة ، بل ان هذه الأقطار المجاورة كانت هى الأخرى تستشعر القوة الحقيقية والوجود الحقيقى بانضمامها لأختها الكبرى ، وبذلك

---

٤٦ ـ محمود رزق سليم : عصر سلاطين المماليك ، المجلد الثالث ، وهو القسم الأول من الجزء الثانى فى الحركة العلمية ، مكتبة الاداب ، القاهرة ، بدون تاريخ ، ص ٣٨ .

٤٧ ـ أمين الخولى : ص ٢٥٠

تأمن هذه الأقطار المجاورة جميع الأخطار التى تتعرض لها من العدو الأجنبى ، ومصر فى أثناء ذلك كله تدرك بأن عليها واجبا لا يمكنها أن تتخلى عنه بحال ما . وهذا الواجب هو حماية العالم الاسلامى من الأخطار التى تتهدده ، وهذا الواجب هو المشاركة القومية فى بناء الحضارة الاسلامية بجميع مقوماتها من علم وفن وأدب ودين وخلق ، وهذا الواجب مرة ثالثة هو القيام بدور الوسيط الثقافى بين العصور المختلفة والشعوب المختلفة ، وهل لقطر آخر ما لهذا القطر المصرى من موقع جغرافى يساعده على القيام بهذه الوساطة(٤٨) .؟!!

ولعل خير ما نختم به هذا الجزء ما ذكره ابن خلدون فى مقدمته عن مبلغ تقدم الثقافة الاسلامية فى مصر ، اذ يقول : «ونحن لهذا العهد نرى أن العلم والتعليم ، انما هو بالقاهرة من بلاد مصر ، لما ان عمرانها مستبحر ، وحضارتها مستحكمة ، منذ آلاف من السنين ، فاستحكمت فيها الصنائع ، وتفننت ، ومن جملتها تعلم العلم ، وأكد ذلك وحفظه ، ما وقع لهذه العصور بها منذ مائتين من السنين فى دولة الترك من أيام صلاح الدين بن أيوب ومعلم جحا .

وذلك أن أمراء الترك فى دولتهم يخشون عادية سلطانهم على ما يتخلفونه من ذريتهم لما له عليهم من الرق أو الولاء ، ولما يخشى من معاطب الملك ونكباته ، فاستكثروا من بناء المدارس والزوايا والربط ، ووقفوا عليها الأوقاف المغلة ، يجعلون فيها شركا لولدهم ، ينظر عليها أو يصيب منها ، مع ما فيهم غالبا من الجنوح الى الخير والتماس الأجور فى المقاصد والأفعال ، فكثرت الأوقاف لذلك وعظمت الغلات والفوائد ، وكثر طالب العلم ومعلمه بكثرة جرايتهم ، وارتحل اليها الناس فى طلب العلم من العراق والمغرب ، ونفقت بها أسواق العلوم وزخرت بحارها . .(٤٩) » .

وسائط الثقافة الاسلامية فى مصر :

وإذا كانت الثقافة الاسلامية قد وجدت من الفتح العربى لمصر فرصة يمكن من خلالها أن تعيد صياغة الانسان المصرى بما يتفق والقيم الأساسية التى تقوم عليها ،

٤٨ ـ عبداللطيف حمزة : الأدب المصرى عن قيام الدولة الايوبية الى مجىء الحملة الفرنسية ، النهضة المصرية ، القاهرة ، بدون تاريخ ، ص ١٥ .

٤٩ ـ مقدمة ابن خلدون (طبعة الشعب) القاهرة ، ص ٤٠٠

واذا كان العلماء والمفكرون المصريون قد بذلوا جهودا مذهلة لاثراء هذه الثقافة ، فان هذا وذاك انما تم عن طريق أوعية تربوية تعرف الانسان المصرى من خلالها على مكونات الثقافة الاسلامية واتجاهاتها وفلسفتها . ولسنا هنا فى مجال يسمح لنا بتتبع الجهود التى بذلتها هذه الأوعية أو الوسائط منذ الفتح العربى ، وانما نركز على الجهود الحديثة حيث أنها الصق بموضوع دراستنا وان كانت غالبية هذه الوسائط قد بدأت تمارس عملها منذ العقود الأولى لتاريخ مصر الاسلامية .

الأزهر : غير عجيب أن تكون المساجد مقرا للجامعات الاسلامية منذ فجر الاسلام حتى العصر الحديث ، فان الاسلام لم يقصر رسالة المساجد على أداء الصلوات فحسب ، ولكن جعل لها أهدافا رئيسية سامية حيث أعدها لتكون مقامات ذكر وصلاة ، ومواطن تلاوة وتدبر ، ومعاهد علم وتهذيب ، وندوات رأى ومشورة ، ومجالس صلح أو قضاء ، وملتقى تعاون وتكافل ، ولقد أدت المساجد رسالتها خير أداء فالتفت حولها القلوب ، وتلاقت فيها الأرواح وانبعثت منها تيارات الثقافة والحضارة والعمران[٥٠] .

واذا كانت المساجد الاسلامية قد قامت بأدوار مهمة فى تاريخ الأمة الاسلامية فان الأزهر قام بدور رئيسى لا فى تاريخ مصر فحسب ، بل فى تاريخ الأمم العربية والشعوب الاسلامية على مر العصور ، فقد تعرضت بلاد المسلمين لثورات جامحة وغزو عسكرى وفكرى ، وتعرضت الثقافة الاسلامية فى بغداد الى تكسات على يد التتار والغزاة ، وتعرضت المساجد فى أسبانيا الى العدوان على حرماتها عندما انحسر الحكم الاسلامى عنها ، وتعرض المسجد الاقصى والقدس لهجوم الصليبيين ، لكن الأزهر ظل شامخا يقاوم التيارات المنحرفة ، فيتصدى لها ويجنح بالثقافة الاسلامية الى بر الأمان ، يغالب ظلال الجهل المطبق الذى ران على العالم الاسلامى ردحا طويلا[٥١] ، فهو الجامعة الاسلامية الكبرى التى عالجت علوم الدين فيسرت سبلها

---

٥٠ ـ مقدمة الدكتور محمد البهى للكتاب الذى اصدرته وزارة الاوقاف بعنوان (الازهر ، تاريخه وتطوره) القاهرة ، ١٩٦٤ ، ص ب

٥١ ـ أحمد عوف : الأزهر فى ألف عام ، سلسلة البحوث الاسلامية ، الكتاب الثانى عشر ، مجمع البحوث الاسلامية ، القاهرة ، ابريل ١٩٧٠ ، ص ٦ .

وأكثرت كتبها ، واهتمت بشئون اللغة العربية فهذبت طرقها ، وأصلحت شئونها وبقيت على مدى الأجيال والقرون قائمة بعملها ، فازدهرت فيها العلوم والفنون ، وامدت العالم الاسلامى فى الشرق والغرب بما هو فى حاجة اليه[٥٢] .

وعندما بدأ محمد على فى بناء مصر الحديثة ، مستعينا فى ذلك باقامة نظام تعليمى على النمط الغربى الحديث ، استمر الأزهر فى ممارسة نفوذه الثقافى حتى على هذا النظام التعليمى الحديث ، اذ لما كانت اللغة العربية تحتل مكانة مرموقة فى برامج الدراسة فى كثير من المدارس التى أقامها محمد على ، وكان الأزهريون هم الدراسين والمعلمين بها كان من الطبيعى أن يستعان بهم فى المدارس الحديثة[٥٣] . ومن هنا كان طبيعيا أن يترك المعلمون الأزهريون الكثير من بصمات التعليم الأزهرى فى هذه المدارس وخاصة من حيث طريقة التعليم التى كانت تقوم على الحفظ والاستظهار . كذلك استعانت مدارس الحكومة بالكثير من الكتب الأزهرية وخاصة فى مكاتب المبتديان ، مثل كتب السنوسية والأجرومية والألفية الكفراوى ، أما فى المدارس التجهيزية ، فقد تمت الاستعانة بكتب الشذور وكقطر الندى والشيخ خالد وغيرها[٥٤] .

ونظرا لأن الدولة بدأت بانشاء المدارس العالية ، فقد كان من الضرورى أن يكون طلاب هذه المدارس على قدر من التعليم ، مما جعلها تختارهم من الأزهر ، يقول أمين سامى [٥٥] . « وكان الفضل الأكبر فى أول الأمر على من وقع الاختيار عليهم من طلبة العلم بالازهر والحقوا بمدراس الطب والمهندسخانة » .

وكذلك لعب الأزهر دورا كبيرا فى قيادة الحركة الوطنية وربط الدين بالسياسة

---

٥٢ ـ محمود أبوالعيون : الجامع الازهر ، نبذة فى تاريخه ، مطبعة الازهر ، القاهرة ، ١٩٤٩ ، ص ١٣ .

٥٣ ـ أحمد عزت عبدالكريم : تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، النهضة المصرية القاهرة ، ١٩٣٨ ، ص ٥٧٥

٥٤ ـ سعيد اسماعيل على : الأزهر على مسرح السياسة المصرية ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٧٤ ، ص ١٦٥ .

٥٥ ـ أمين سامى : التعليم فى مصر ، مطبعة المعارف ، ١٩١٧ ، ص ٧٦ .

والتعليم بحركة النضال الشعبى ، وضح هذا فى مقاومته للاحتلال الفرنسى[٥٦] . وفى وقوف رجاله فى صف الثورة العرابية[٥٧] . والمستقرىء لأحداث ثورة الشعب العظيمة فى سنة ١٩١٩ ، لابد أن يجد للأزهر مكانا بارزا فيها ، فقد كان الأزهريون فى مقدمة صفوف المتظاهرين ومن أشد العاملين على بث روح الثورة والاضطراب فى طبقات الشعب ، هذا الى أن الاجتماعات العامة كانت تعقد فيه غالبا[٥٨] .

هذا بالاضافة الى الأثر العظيم الذى أحدثه نفوذ الشيخ محمد عبده عندما تولى ادارة المطبوعات ، فقد كان من أحكامها أن جميع ادارات الحكومة ومصالحها وكذلك المحاكم مكلفة أن تعد للنشر فى الصحيفة الرسمية تقريرا بأعمالها وقراراتها وما شرعت فى انفاذه من مشروعات وما اعتزمت تنفيذه فى المستقبل ، وكان من حق الشيخ محمد عبده بهذا الوصف أن ينقد لغة هذه القرارات ، وقد أحدث هذا النقد فى نفوس الموظفين نوعا من اهتمامهم بلغتهم ، وحاولوا تهذيب كتابتهم ، حتى اضطر كثير من الكتاب الى تلقى دروس فى اللغة العربية[٥٩] .

واعتمدت الصحافة على الأزهريين فى نشأتها الأولى ووجدت منهم الأعوان الأقوياء والأقلام البليغة والأفكار الناهضة وأمدوا الصحف ببحوث العلم وروائع الفكر وطرائف الأدب واتخذوها منبرا اعتلاه الأدباء والشعراء وكبار المفكرين وقادة المشرعين[٦٠] .

الكتاتيب : وعلى الرغم مما تبدو عليه الكتاتيب من حيث الشكل من بساطة وسذاجة ، الا أننا نستطيع أن نؤكد انها كانت أخطر المؤسسات التربوية والوسائط

---

٥٦ ـ عبدالعزيز الشناوى : صور من دور الازهر فى مقاومة الاحتلال الفرنسى لمصر ، وزارة الثقافة ، القاهرة ص ١٩٩ .

٥٧ ـ محمود الخفيف : احمد عرابى ، الزعيم المفترى عليه : كتاب الهلال ، (٢٤٦) دار الهلال ، القاهرة ، ١٩٧١ ، جـ ٢ ، ص ١٣١ .

٥٨ ـ عبدالرحمن الرافعى : ثورة سنة ١٩١٩ ، النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٥٥ ، جـ ١ ، ص ٢٠٣ .

٥٩ ـ محمد كامل الفقى : الأزهر وأثره فى النهضة الأدبية الحديثة ، مكتبة نهضة مصر ، القاهرة ، بدون تاريخ ، ص ٢٤٣ .

٦٠ ـ المرجع السابق . ص ١٠١ .

الثقافية شأنا أو أكثرها أهمية ، وذلك لانتشارها الكبير فى كل ركن من أركان مصر - مثلها فى ذلك مثل سائر البلدان الاسلامية الى حد كبير - وبالتالى ممارستها ، التأثير على أكبر عدد ممكن من جماهير الشعب ، والأهم من ذلك ما كانت تتجلى فيها من ديمقراطية جعلت أبوابها مفتوحة لأبناء مختلف الطبقات حيث أنها لم تكلف الأهالى شيئا يذكر الا بعض العطايا البسيطة التى كانت تحمل لفقيه الكتاب لا على أنها أجر التعليم ولكن بمثابة هدية رمزية . ويكفى أن نقول أنه ما من مصرى مسلم مثقف حتى سنوات قليلة ماضية منذ دخول الاسلام الى مصر ، الا وقد مر بالكتاب ، وبالتالى فبصماته واضحة على الثقافة الاسلامية فى مصر .

وكان الطفل يذهب الى الكتاب فيما بين سن الخامسة والسابعة ويظل بالكتاب الى سن الرابعة عشرة اذا كان من أسرة ذات يسر . أما اذا كانت معوزة فيبقى سنتين أو ثلاث سنوات . ويبقى الطفل من شروق الشمس الى أذان العصر . وكان الأطفال يدرسون بالكتاب القرآن الكريم ، وهو بمثابة أصل التعليم الذى يبنى عليه ما يحصل من بعض المعارف ، وسبب ذلك أن تعلم الصغر أشد رسوخا وهو الأصل لما بعده[٦١] . أما مبادىء الحساب فقد يتعلمها الطفل ان شاء عند قبانى القرية أو من أحد أصحاب حوانيتها .

وكما أن الأزهر يمكن اعتباره موطنا للدراسة الدينية العالية ، كذلك يمكن اعتبار الكتاتيب موطنا للدراسة الدينية الأولية . وكان بدء وجودها أنه اذا مست الحاجة من جهة ما - سواء فى المدن أو القرى - الى كتاب ، يقوم فقيه درس بالأزهر زمنا ما أو كان عريفا لفقيه ما ، ويجمع حوله بعض الأطفال ويبدأ بهم مدرسته . وكثيرا ما كانت تقوم فى أفنية المساجد أو الزوايا وخاصة فى القرى أو فى بيوت أصحابها . ولا يشترط فى الفقيه الا أن يكون حافظا للقرآن[٦٢] .

والجدير بالذكر أن التربية الخلقية كان لها شأن عظيم ، فكانت فروض الصلاة والصوم والطاعة مطلوبة من الصبيان فى الكتاتيب ، وكثيرا ما لجأ معلموهم الى

---

٦١ - مقدمة ابن خلدون ، ص ٤٣٠

٦٢ - أحمد عزت عبدالكريم : تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، ص ١٣

العقوبات البدنية الرادعة ، مما كون عند الأطفال خوفا من عصيان الأوامر ورغبة فى الظهور بمظهر المطيعين أمام معلمهم ، وساكنين لايأتون حركة أو صوتا الا اذا أمروا بذلك . ولم تكن للرياضة البدنية أو العناية بأمور الصحة نصيب يذكر[٦٣] .

ومن المعروف أنه لم يكن هناك ما يمنع من التحاق البنات بالكتاتيب المصرية وإن كان الواقع يبين أن أعدادا قليلة جدا ترددت عليه فعلا حيث مالت غالبية الأهالى الراغبين فى تعليم بناتهم الى أن يتم ذلك على يد معلمة خاصة تدعى الشيخة أو على يد شيخ عجوز فى المنزل .

الجمعيات والتنظيمات الدينية : وشهدت مصر عددا ضخما من الجمعيات والتنظيمات الدينية قامت بدور أساسى أيضا فى نشر الثقافة الاسلامية لعل أقدمها تلك الجمعية التى أنشأ عبدالله النديم باسم الجمعية الخيرية الاسلامية ، الا أن هذا الاسم الاسلامى لم يعكس وظيفتها الثقافية المطبوعة بالطابع الاسلامى ، فالحق أن الاتجاه العلمانى كان هو الغالب ، يتضح ذلك من الهدف من انشائها لم ينص على التوجيه الاسلامى وانما اقتصر على تربية الناشئة وبث روح المعارف فيهم لترقية أفكارهم وتطهير أخلاقهم من دنس الجهالة التى ليس للأمم داء سواها[٦٤] .

ونفس الشىء يمكن أن يقال على وجه التقريب على الجمعية الخيرية المصرية الاسلامية التى أنشئت عام ١٨٩٢ على يد سعد زغلول ومحمد عبده وقاسم أمين وحسين عاصم[٦٥] ، وان كانت هذه الجمعية أقرب الى الهدف الاسلامى من السابقة ، اذ أن منشأ ظهورها كان هو مساعدة الأسرة الاسلامية الفقيرة التى لا قدرة لها على الكسب وتعليم أبناء هذه الطائفة بانشاء مدارس لهم ، وعلى نفس النهج سارت جمعية أخرى باسم العروة الوثقى .

---

٦٣ ـ الجزء الذى كتبناه عن الكتاتيب فى فى «تاريخ التربية والتعليم» عالم الكتب ، ١٩٧٢ ، ص ٢٢٩

٦٤ ـ سعيد اسماعيل على : قضايا التعليم فى عهد الاحتلال ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ٢٤٦

٦٥ ـ أحمد شفيق : مذكراتى فى نصف قرن ، ج ٢ ، ص ٥٠

ومن الملاحظ أن السمة التعليمية الثقافية هى الغالبة على مثل تلك الجمعيات ، وهذا ما يجعلها تختلف الى حد ما عن جمعيات وتنظيمات أخرى حددت وظيفتها فى نشر الثقافة الاسلامية ، وممارسة الشعائر الدينية الاسلامية أو بمعنى أقرب الى التربية الدينية كما نتناولها فى مدارسنا مع تفاوت بين هذه الجمعيات فى المنهج والأسلوب ، مثل الجمعية الشرعية ، والهداية الاسلامية ، وشباب محمد ، وأسرة الشباب الاسلامى ، والشبان المسلمين ، ودار تبليغ الاسلام ، والمحافظة على القرآن الكريم[٦٦] .

ومما لاجدال فيه أن جماعة الاخوان المسلمين كانت أخطر وأضخم هذه التنظيمات على وجه الاطلاق ، لا نقول فى تاريخ مصر الحديث فقط ، وانما فى تاريخ مصر كله ، وهذا ما يجعلنا نوسع بعض الشىء فى الحديث عنها ، وعلى الرغم من الطابع السياسى الذى انفردت بين الجماعة عن غيرها ، الا أن الجماهير فى بداية الأمر تقبلتها كدعوة دينية خالصة وحركة اسلامية اصلاحية تهدف الى مجد الاسلام عن طريق التربية الاسلامية الصحيحة والاعداد والتهذيب[٦٧] . وعندما صدرت جريدة الاخوان المسلمين لأول مرة ، كتب الشيخ طنطاوى جوهرى رئيس تحريرها يقول أنها سوف تعمل على نشر فضائل النبوة المحمدية ومقاصدها والآداب المنقولة عنها والأحاديث الدالة على الأخلاق الفاضلة من الصدق والعفاف وحسن المعاشرة والاحسان الى الجار القريب : وذكر العبادات من صلاة وزكاة وحج وتبين للناس « كيف كان أباؤنا يعملون وكيف شادوا العالم بأخلاقهم واجتهادهم فى العلم والعمل» . وفى نفس السنة رسم حسن البنا لجماعته الطريق لانقاذ الامة وانقاذ العالم وهو التمسك بكتاب الله وباصلاح النفوس وتطهير الأورواح وبأن يصوروا للعالم حقيقة الاسلام فينضوى تحت لوائه .

ونتيجة للمشاركة السياسة الملتزمة للجماعة فى الحياة للحياة السياسية . فان موقعها فى حركة التجديد الاسلامى ليس واضحا بما يكفى . فرغم اتباعها فى بعض

---

٦٦ ـ حسان محمد حسان : اتجاهات الفكر التربوى فى مصر فى الفترة من ١٩٢٣ ـ ١٩٥٢ ، رسالة ماجستير غير مطبوعة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧١ ، ص ٥٧ .

٦٧ ـ عبدالعظيم رمضان : تطور الحركة الوطنية فى مصر من ١٩٣٧ الى ١٩٤٥ الوطن العربى . بيروت بدون تاريخ ، جـ ١ . ص ٢٩٩ .

المجالات التراث الفكرى ـ المتفتح نسبيا ـ للشيخ محمد عبده ، الا أن الجماعة عكست أيضا بالتالى التغير المطرد فى طابع هذه الحركة . وعلى ذلك فاننا نتوصل الى نتيجة مؤداها أن الحركة رغم الطابع المحافظ لروحها العام وشروط عضويتها استطاعت أن تجذب اليها عددا كبيرا من أهل الريف والحضر كأعضاء متحمسين والذين كان أغلبهم قد تقبلوا بالفعل ، لكن بدرجات متفاوتة ، أسس النظرة المعاصرة ، ولما كان العديد من هؤلاء الأعضاء لا يجدون مكانا مواتيا لهم فى مجتمع متزايد الدنيوية ولاسيطرة لهم عليه ، لذا جنحوا أحيانا الى العنف [٦٨] . مما أدى ـ ضمن أسباب أخرى عديدة ـ الى التصادم مع النظام الحاكم وبالتالى الى تصفية الوجود التنظيمى .

معاهد تعليمية اخرى : ولم يكن كل من الأزهر والكتاتيب المصدر الوحيد فى تغذية الثقافة المصرية بالعناصر الاسلامية ، بل شاركت معاهد تعليمية أخرى فى هذه المهمة بدرجات متفاوتة ، بعضها كان ذا صفة دينية واضحة مثل «دار العلوم» و«مدرسة القضاء الشرعى» ، والبعض الأخر كانت صبغته علمانية مثل الجامعة المصرية وسائر المدارس التابعة لوزارة المعارف . أما دار العلوم فقد أنشأها على مبارك سنة ١٨٧٢ وذلك لسد النقص الذى ظهر نتيجة انشاء محمد على لنظام تعليمى على النمط الغربى الحديث ، اذ وضح التباين الشديد بين الثقافة التى كانت سائدة ، ذات الصبغة الدينية ، وبين الثقافة الجديدة الغربية . ومن هنا كانت فكرة هذه المدرسة أن تقدم الثقافة الاسلامية بمفهوم متفتح ، تقوم دراستها على الأساليب المنهجية العلمية ، وبالاضافة الى ذلك ، تزويد طلابها بثقافة حديثة بحيث يجد حامل الثقافة الاسلامية نفسه غير منعزل عن تيارات العصر المحيطة به من كل جانب ، وكذلك تكوين مثقفين محدثين غير منقطعى الصلة بالتراث الاسلامى [٦٩] .

واستمدت دار العلوم تلامذتها وأساتذتها من الأزهر ، فقام على التدريس فيها جمهرة من فحول العلم والبيان ، وكان تلامذتها من نوابغ الأزهر وأفذاذهم الذين قضوا

---

٦٨ ـ ميتشل (ريتشارد ب) : الاخوان المسلمون ، ترجمة عبدالسلام رضوان مكتبة مدبولى ، القاهرة ، ١٩٧٧ ، ص ٤

٦٩ ـ محمد عبدالجواد : تقويم دار العلوم ، دار المعارف القاهرة ، ١٧٥١ ، ص ٨

شطرا طويلا فى التعليم والتثقيف فى المجال الاسلامى ، فنضجت مواهبهم وكملت قرائحهم ونما علمهم واقتدرت أقلامهم والسنتهم .

وليس ينكر الا جاحد من الناس ، ما كان لهذه المدرسة من الأثر الملحوظ فى خدمة العلم والأدب ، وما لأبنائها الفحول من علو المكانة فى الشعر والكتابة والأدب فى مختلف فنونه ، وكان العلماء والأدباء الذين تولوا التدريس بهذه المدرسة ، والذين حملوا لواء البيان واللغة فيها من ذوى العلم والأدب فى مصر ، الشيخ محمد عبده والشيخ حسن الطويل وحسين المرصفى والشيخ حسونة النواوى وغيرهم(٧٠) .

أما مدرسة القضاء الشرعى ، فقد أنشئت سنة ١٩٠٧ أثناء تولى سعد زغلول لوزارة المعارف بناء على تقرير سبق أن قدمه الشيخ محمد عبده عن حالة المحاكم الشرعية ، واستطاعت هذه المدرسة أن تقدم كذلك ، ثقافة اسلامية ، مطعمة بزاد يجعل حاملها متفهما على الأقل لفلسفة المجتمع المصرى الجديد(٧١) .

وبطبيعة الحال اشتملت الجامعة على أقسام ودراسات اسلامية بارزة ، فقسم التاريخ يدرس طلابه التاريخ الاسلامى ، والحقوق ، يدرس طلابها الشريعة الاسلامية والفقه الاسلامى . وقسم الفلسفة يدرس طلابه الفلسفة الاسلامية وعلم الكلام والتصوف الاسلامى . أما المدارس فقد احتلت فيها دراسة اللغة العربية مكانة كبيرة ، وكذلك التربية الدينية .

المفكرون والمصلحون : وظهر على مسرح الثقافة فى مصر عدد غير قليل من المصلحين الذين كان لهم باع طويل فى الثقافة الاسلامية ، ولعبوا دورا مهما فى اذاعتها والتبشير بها ، وان اختلفت طرقهم ومناهجهم فى ذلك ، تبعا لاتجاه كل منهم وفلسفته ، وذلك بدءا بالشيخ حسن العطار ، ثم رفاعة الطهطاوى والشيخ محمد عبده والشيخ مصطفى عبدالرازق والشيخ محمد رشيد رضا والدكتور طه حسين وعباس محمود العقاد ، وغيرهم كثيرون بطبيعة الحال .

وكان أبرز هؤلاء «جمال الدين الافغانى»(٧٢) . الذى كان يطلق كلماته الصارخة

---

٧٠ - الأزهر واثره فى النهضة الأدبية ، ص ٣٠

٧١ - سعيد اسماعيل على : قضايا التعليم فى عهد الاحتلال ، ص ٤٠١

٧٢ - انظر الجزء الذى كتبناه فى تاريخ التربية والتعليم ، مرجع سابق ، ص ٣٨٨ .

الثائرة ليستنهض همم المسلمين على وجه العموم والمصريين على وجه الخصوص بحيث التف حوله عدد من التلاميذ صار كل منهم فيما بعد علما مشهورا ومفكرا بارزا ، كون هو الأخر مدرسة فكرية شقت لها مجراها على الأرض المصرية ، من أشهرهم الشيخ محمد عبده ، إذ تتلمذ الشيخ محمد رشيد رضا على يديه ، وأصدر مجلة «المنار» التى ظلت لسنوات عدة تنشر الثقافة الاسلامية وتستقطب حولها الأعوان والأنصار حتى كانت بمثابة المدرسة أو الحزب . ومن المعروف أن مدرسة المنار كانت صاحبة أثر كبير فى التكوين الفكرى للشيخ حسن البنا مؤسس جماعة الاخوان المسلمين . وظهر أيضا الشيخ طنطاوى جوهرى ، الذى أظهر فى كتاباته كيف يمكن المزج بين النتاج العلمى الحديث ، وبين الثقافة الاسلامية .

مظاهر الاتجاه الاسلامى

وقد تجلى الاتجاه الاسلامى لدى المفكرين التربويين فى مصر فى عدد من المظاهر لا نستطيع أن نزعم أننا قد استوفيناها من جميع جوانبها وأحصيناها فى كل أماكنها وانما نكتفى بابراز أهم ملامحها ، مقتفين لأبرز أثارها ، وبالتالى فنحن نسلم سلفا بأن هناك غير هذا الذى سنأتى على ذكره :

ضرورة التربية الاسلامية للانسان المصرى :

وهذه بطبيعة الحال القضية الأولى التى تبين الى أى حد كان هناك اتجاه اسلامى حقيقى فى الفكر التربوى المصرى ، ذلك أن نقطة البداية فى الدين على وجه العموم ، وفى الدين الاسلامى على وجه الخصوص ، هى ضرورة توافر المعرفة وبالتالى يمكن محاسبة الانسان على ايمانه أو عدم ايمانه ، كما يمكن محاسبة المؤمن على ما يفعل : هل هو سائر على الطريق المراد أم منحرف عنه ؟ ومن هنا تتجلى النزعة الاسلامية فى فكر واحد مثل الطهطاوى وفى تخصيصه فصلا فى كتابه «المرشد الأمين» بعنوان : «فى تعويد الأطفال ، من أولى شبوبيتهم ، على العقائد الدينية والتغذى بألبان الأحكام الشرعية» . ويلفت نظرنا هنا صياغته للمبدأ ، وعمق وعيه التربوى بأن المسألة ، وان كان من الضرورى أن تقوم على (المعرفة) ، الا أنه من المستحيل أن تقف عند هذا الحد ، بل لابد من «سلوك» . بل إن مجرد السلوك لا

يكفى دائما وانما لابد من «التعود» اذ ربما صلى الناشىء مرة أو مرتين ثم توقف ، وربما صام يوما أو يومين ثم توقف ، وهكذا بالنسبة لسائر الأمور المطلوبة دينيا واجتماعيا ، أما «التعود» فهو يعنى التكرار والاستمرار ، فالمعرفة هى مجرد بداية ، ومن هنا جاء استخدام الطهطاوى لكلمة «التعويد» بمعنى اكساب الناشىء للعادات السلوكية التى تتفق وفلسفة الاسلام الخلقية واتجاهاته التربوية .

والطهطاوى يسلم بأن العقل لدى الانسان هو هاديه ومرشده فى دروب الحياة وهو وسيلته للكشف عن أسرارها ، لكن الاقتصار عليه لا يوصل الانسان الى بر الأمان ، والأصوب هو أن يقف على ماجاء به الأنبياء ، يقول فى هذا «فالعقل النير رسول قبل واسطة النبى المرسل» . . وأما الرسول الحقيقى المشرع ، فقد أرسل من عند الله تعالى مبشرا ومنذرا لئلا يكون للناس على الله حجة بعد الرسل»[٧٣] .

وينبه الطهطاوى الى أن تعويد الطفل على العقائد الدينية ، ينبغى أن يبدأ خلال الأسرة ، وعلى يد الأم بالذات ، ذلك أن الأم بما أودع فيها من الشفقة والرأفة على أولادها هى أولى وأرفق به بالتربية ولتعديل مزاج أبنائها وبناتها[٧٤] .

وعندما يدرس الطهاوى التربية ليصنفها الى أقسمها الرئيسية : « تربية الانسان بما هو انسان ، ثم تربية الانسان بما هو مواطن ، ثم تربية الانسان بما هو فلان بالذات» ، يؤكد أن القسم الثانى « لا يحصل الا بتعليم أحكام الدين الواجب معرفتها على كل انسان» ، وأنه «انما يكون بالهدى الذى أنعم الله به على الخلق كافة» . أما الوسيلة الى ذلك ، فهى «الكتاب والسنة وبصائر العقول»[٧٥] .

وهو يشرح هذه العبارة شرحا مفصلا بأن السبيل الى حسن التربية ، انما هو فى اتباع مبادىء الدين وصدق متابعة الرسول صلى الله عليه وسلم فى كل ماجاء به من الأحكام والأداب . وهو فى هذا يسترشد بقول الرسول «انه ستكون فتن كقطع الليل المظلم «قيل : فما النجاة منها يارسول الله ؟ قال : كتاب الله تبارك وتعالى فيه نبأ من قبلكم ، وخبر من بعدكم ، وحكم ما بينكم ، وهو فصل ليس بالهزل» . ويعلق على هذا بأن

---

٧٣ ـ رفاعة الطهطاوى : المرشد الامين للبنات والبنين ، فى (الاعمال الكاملة) تحقيق محمد عمارة ، المؤسسة العربية للدرسات والنشر ، بيروت ، ١٩٧٣ جـ ٢ ص ٢٨٤ .
٧٤ ـ المرجع السابق ، ص ٢٨٦ .
٧٥ ـ المرجع السابق ، ص ٣٨٦ .

القرآن هو « الجامع لأنواع المطلوب من المعقول والمنقول ، مع ما اشتمل عليه من بيان السياسات المحتاج اليها فى نظام أحوال الخلق» .

أما الشيخ محمد عبده ، فعندما قرأ ما نشر فى جريدة «الطريق» العثمانية من أن السلطان العثمانى قد كلف شيخ الاسلام بتكوين لجنة يناط بها اصلاح جداول الدروس فى المكاتب الاسلامية وتقويمها ، تطوع الشيخ من نفسه بكتابة تقرير طويل رفعه الى شيخ الاسلام مبينا رأيه فى القضية ، وفيه يستعرض بعض مظاهر الضعف التى كانت بادية فى العالم الاسلامى مرجعا ذلك الى الجهل بالدين «المسلمون قد تحيف الدهر نفوسهم ، وأنحت الأيام على معاقد ايمانهم ، ووهت عرى يقينهم بما غشيهم من ظلمات الجهل بأصول دينهم ، وقد تبع الضعف فساد فى الأخلاق وانتكاس فى الطبائع وانحطاط فى الأنفس»[٧٦] .

وهذا الجهل الشائع بأمور الدين ، يضع مسئوليته على عاتق مؤسسات التعليم ، فالمكاتب والمدراس الاسلامية كانت ـ كما يقول ـ اما خالية من التعليم الدينى جملة ، واما مشتملة على شيء قليل منه لا يتجاوز أحكام العبادات على وجه مختصر وطريق صورى لا يعدو حفظ العبارات مع الجهل بالمدلولات .

وقد أدى شيوع الاتجاه الاسلامى لدى بعض المفكرين الى أن يفهموا أهداف التربية ووظائفها من منظور أخلاقى دينى بحت ، فهذا أمين مرسى قنديل يطرح سؤالا : أى قبلة نتوجه اليها عند التربية ؟ ولا ينتظر حتى يتلقى الجواب من أحد ، بل يسرع هو نفسه بالاجابة ، وهى «ليس لنا الا جواب واحد هو الأخلاق»[٧٧] .

والدراسة التحليلية تشير الى أن هذا الاتجاه الاخلاقى الدينى البحت ، كان هو التجسيد التربوى للتيار الاسلامى فى ثقافتنا ، وهو المرآة التى انعكس عليها روح الأزهر وخاصة عند الذين كانت سيطرتهم على التعليم الالزامى برصيدهم الثقافى والشرعى واللغوى ، كما أنه كان تعبيرا عن الجمعيات الدينية الاسلامية التى أشرنا اليها ، وقد اعتبر هذا التيار الاسلامى أن وظيفته الأساسية ، مواجهة تيار التغريب والتبشير والالحاد فى مجتمعنا باحياء التربية الاسلامية وتشكيل الشباب وفقا لها ـ ومن

---

٧٦ ـ محمد عبده : (الأعمال الكاملة) تحقيق محمد عمارة ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٧٢ ، ج ٣ ، ص ٧٢ .

٧٧ ـ حسان محمد : (اتجاهات الفكر التربوى) ص ١٢٢ .

هنا نجد الشيخ حسن البنا سنة ١٩٣٠ يحدد الغاية من التربية التي يجب أن تتوجه اليها الأمم الاسلامية فى هذا العصر فى (حب الاسلام والتمسك بآدابه والغيرة عليه)، ولهذا على وزارة المعارف أن تقوم باصلاح مدارسها بحيث تجعلها «غنية بالتعليم الدينى والتاريخ الاسلامى وفلسفة العقائد.. وأن تقوم جمعيات الشبان المسلمين بانشاء مدارس لتخريج معلمى الدين والأخلاق واللغة العربية - كما فعل اليسوعيون - ويجب أن يلحق بكل مدرسة مسجد يتناسب مع عددها وأهميتها»[٧٨].

«تحديث» التعليم الدينى :

ولا نقصد بالتحديث هنا عملية تغيير لمحتوى التعليم حتى يتوافق مع ثقافة العصر وانما نقصد به، ازالة ما علق به من مظاهر التخلف فى عصور الجمود والتدهور واعادة النظر فى تفسير بعض القضايا والمسائل بحيث تزول الهوة التى كانت قد بدأت تنشأ بين الثقافة الدينية والثقافة الحديثة، على أساس أن الدين هو فى صف المصالح الاجتماعية، وأن الحقيقة كما يقول ابن رشد اذا كانت هى الهدف الذى يسعى العقل للكشف عنه، فلابد أن يسانده الدين لأنه أيضا يهدف ايصال الحقيقة للانسان. ولاشك أن الجهود التى بذلت طوال تاريخنا الثقافى فى هذا المجال قد أدت خدمة جليلة للثقافة الاسلامية، فقد فتحت باب الاجتهاد أمام الفكر الاسلامى بعد أن أغلق سنوات طويلة، وبالتالى أتيحت الفرصة أمامه للاثراء وكسب مزيد من الأرض، على عكس مما كان يمكن أن يحدث لو لم يتم هذا التحديث، اذ من المؤكد أن الثقافة الاسلامية، كانت ستخسر الكثير من الأنصار والعديد من الأمصار.

فقد كان النصف الثانى من القرن التاسع عشر قد شهد حركة بعث قومى، ويقظة وطنية وازدياد الاتصال بالحضارة العربية الحديثة، واذا كان الأمر كذلك فكيف يمكن ايجاد التوافق بين المسلمين وبين روح العصر الحديث بما يحمله من امكانيات الخلق والابداع، وبما يعيش فيه من منجزات العلم والتكنولوجيا، وبما يتمتع فيه كثيرون من الحرية والاستقلال؟ واذا كان المصلحون والمستنيرون قد رسموا الطريق الى التحرر العقلى والتفتح الفكرى، فكيف يمكن ترجمة هذا الى واقع حى يخلق من هؤلاء

---

٧٨ - المرجع السابق : ص ١٢٤.

الجامدين الخائفين المستعبدين ، شخصيات أخرى متفتحة ثائرة متحررة ؟ هو طريق التعليم الديني بمفهوم حديث متحرر[٧٩] .

وقد كان الشيخ محمد عبده ، يدين بأن تربية المجتمع وتعليمه واعداده للرقى ، هو خير وسيلة لضمان نهضة حقيقية ثابتة ، ولهذا اتجه الى اصلاح التعليم وتطوير الأزهر ، فكان أول من ندد بعيوب الأزهر ، واقتراح الوسائل لعلاجها[٨٠] . ذلك أنه لاحظ فيما لاحظ ، أن الكتب التى تدرس عقيمة ، وأن المواد قديمة ، وأن نطاق الثقافة ضيق ، لأنها محصورة فى بعض مسائل فقهية وأشتات من العقائد ، ودراسات سقيمة فى اللغة العربية ولاحظ أن الطالب من حقه أن يحضر ، ومن حقه أن يغيب ، ولا يسأله الأستاذ عن سبب غيابه ، كما لا يسأله عن تحصيله ، ولا عن مقدار فهمه . ولاحظ أن توزيع المرتبات والجرايات وكساوى التشريفة ـ وامتيازات العالمية لا ضابط له ، وأن اختلاف المذاهب سبب فى عدم الاستقرار ، ولهذا كله ، كان الأزهر بعيدا عن الحياة .

وترتب على الدعوة الاصلاحية التى نهض بها ، كثير من التغيير فى النظم الأزهرية منها تدريس العلوم الحديثة التى كانت محرمة لا تدرس فى الجامع وتدريس علوم السلف وان كانت من الفلسفة أو مذهب المعتزلة . ومنها العناية بالشئون الصحية ، فأنشئت للجامع صيدلية خاصة وعين له طبيب منقطع لعلاج الطلبة بالمجان ، ومنها العناية بالحضور والغياب وتحديد مواعيد للعمل والعطلة وكذلك للامتحان .

وسار فى طريق التطوير والتجديد ، كل من الشيخ الظواهرى والشيخ المراغى الذى فسر مقصوده من التجديد بقوله فى المذكرة التفسيرية الملحقة بقانون سنة ١٩٣٦ رقم ٢٦ : «نعم انى لا أحب تدريس العلوم على هذه الكتب . [التى ألفت فى العصور المتأخرة] . بل أحب أن توجد كتب من جميع الفنون حديثة على أسلوب عربى صحيح مناسب لأذواق الأجيال الحاضرة تهذب فيه المسائل على أحسن ما وصل اليه التحقيق العلمى وأن تحيا الكتب القديمة الجيدة فى الأسلوب والوضع ، فهذا الميراث العظيم يجب أن يؤخذ كله سلسلة متصلة الحلقات»[٨١] .

ويذكرنا المراغى بما فعله الأسلاف ، فقد كانوا أشد الناس عناية بالعلم ، فلم

---

٧٩ ـ سعيد اسماعيل : قضايا التعليم ، ص ٢٤٤ .
٨٠ ـ الأزهر ، تاريخه وتطوره ص ٢٥٢ .
٨١ ـ محمود أبوالعيون ، ص ٥٤

بمضى الزمن القليل حتى أخذوا علم اليونان وأداب الفرس وحكمة الهند ، واستعانوا بذلك كله فى تفسير القرآن وفى وضع علم الكلام ، ومن ثم فلمواجهة تلك التيارات المعاصرة المضادة للدين «صار من الواجب الحتم على علماء المسلمين أن يحيطوا علما بكل ما يوجه الى الأديان عامة والى الاسلام خاصة من مطاعن وأن يردوا تلك المطاعن التى توجه الى الاسلام ، ويذودوا عن عقيدتهم بأدلة ناصعة وأسلوب مقنع منح ليجنبوا المتعلمين تعليما مدنيا الشبه الزائفة وليضموا الى الاسلام أفرادا وشعوبا من الأمم التى تتطلع الى الاسلام وتبتغى الوقوف على خصائصه ومزاياه»[٨٢] .

وبقيام ثورة يوليو سنة ١٩٥٢ ، كان لابد أن ينال التغيير ، التعليم الدينى وخاصة فى الأزهر مثلما حدث من تغير فى مجالات أخرى ، مع ما هو معروف من مكانة هذا التعليم فى الثقافة المصرية وما يضيفه الأزهر على مكانة مصر فى العالم الاسلامى من مركز خاص لابد أن يلفت نظر قيادة النظام السياسى القائم التى كان يهمها مركز مصر الدولى قبل أشياء أخرى كثيرة .

ولقد قيل الكثير تعليقا وشرحا لحركة تطوير الأزهر سنة ١٩٦١ ، أما هذا الكثير فقد كان مدحا وتقريظا واعلاء من شأن ما حدث ، ولا عجب فى ذلك ، فقد أصبح الاتجاه السائد هو أن يكون الفكر مجرد تبرير وشرح وتحسين لما تتخذه القيادة السياسية من قرارات فى أى مجال من المجالات ، فالقائد السياسى بمثابة قائد الأوركسترا ، كما يشير ، تتحرك سائر الأصوات. ولعل أبرز ما يمكن أن يقال أنه بعد تغير القيادة السياسية ، بدأت بعض الأصوات ترتفع بأن هذا التطوير إنما سلب الأزهر جزءا كبيرا من رسالته وأهميته ، بل وكتب أحد الوزراء السابقين فى ذلك العهد يؤكد أن القانون الخاص بالتطوير لم يناقش فى المجلس النيابى وأوحى أن قد «سلق» .

وليس المجال متسعا لمناقشة هذه القضية حيث أن «الوقائع الحقيقية» التى واكبت عملية التطوير ليست متوافرة بين أيدينا ، لكن ما يلفت نظرنا ونود ابرازه هو ما يؤكده القانون من أن «الأزهر هو الهيئة العلمية الاسلامية الكبرى التى تقوم على حفظ التراث الاسلامى ودراسته وتجليته ونشره ، وتحمل أمانة الرسالة الاسلامية الى كل الشعوب ، وتعمل على اظهار حقيقة الاسلام وأثره فى تقدم البشر وفى الحضارة وكفالة الأمن والطمأنينة وراحة النفس فى الدنيا وفى الأخرة ، كما تهتم ببعث الحضارة العربية

---

٨٢ ـ المرجع السابق

والتراث العلمى والفكرى للأمة العربية واظهار أثر العرب فى تطور الانسانية وتقدمها ، وتعمل على رقى الأداب وتقدم العلوم والفنون وخدمة المجتمع والأهداف القومية والانسانية والقيم الروحية ، وتزويد العالم الاسلامى والوطن العربى بالمتخصصين وأصحاب الرأى فيما يتصل بالشريعة الاسلامية والثقافة الدينية والعربية ولغة القرآن ، وتخريج علماء عاملين متفقهين فى الدين ، يجمعون الى الايمان بالله والثقة بالنفس وقوة الروح ، كفاية علمية وعملية ومهنية لتأكيد الصلة بين الدين والحياة ، والربط بين العقيدة والسلوك ، وتأهيل عالم الدين للمشاركة فى كل أسباب النشاط والانتاج والريادة والقدرة الطيبة ، وعالم الدنيا للمشاركة فى الدعوة الى سبيل الله بالحكمة والموعظة الحسنة ، كما تهتم بتوثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات والهيئات العلمية الاسلامية والعربية والاجنبية(٨٣) .

التفسير الدينى لمفاهيم التربية وقضايا التعليم :

وكان لعدد من مفكرى التربية فى مصر موقف من المفاهيم التربوية المطروحة على بساط البحث والمناقشة ، وكان لهم موقف ازاء القضايا المثارة المتعلقة بمشكلات يواجهها الواقع التعليمى خلال تاريخ مصر الحديث . ونحن اذ نعرض لبعض آراء هؤلاء ، فانما نختار من يمثلون المدرسة الاسلامية لتبين الى أى حد تظهر تقاليد هذه المدرسة وفلسفتها فى هذه الأراء والى أى حد تتباين عن الأراء الصادرة من المفكرين الاخرين .

مفهوم التربية : فالطهطاوى على الرغم من تأثره الواضح بالثقافة الغربية وخاصة التيار الفرنسى فيها بحكم السنوات التى قضاها مصاحبا للبعثة الطلابية المصرية هناك فى عهد محمد على ، وظهور ذلك التأثر فى مناقشاته للمفاهيم التربوية بحيث يظهر فيها اهتمامه بأن تتجه التربية الى «تنمية أعضاء المولود الحسية» ، وهو ما كانت تهمله التربية فى بلادنا فى القرون السابقة ، الا أنه لا يقف عند هذا الحد ، وانما يكمله بقوله : « وتنمية روحه بالمعارف الدينية »(٨٤) . ومن الملاحظ أن تنمية الروح عنده لا تكون بالمعارف الدينية وحدها ، وانما أيضا «والمعاشية» وهذا هو التزواج الذى بدأ يظهر لدى مفكرينا وخاصة الذين هم من نمط الطهطاوى ممن استطاعت الثقافتان

٨٣ - الأزهر ، تاريخه وتطوره ص ٤٧٨
٨٤ - المرشد الأمين ص ٢٧٧

الاسلامية والغربية أن تتعايشا معا فى عقله ويحدث بينهما امتزاج نتج عنه فكر مستنير لا يقطع جذورا بالماضى ولا يغترب عن الحاضر .

أما الكاتب الاسلامى المعروف « محمد فريد وجدى » ، فهو يذهب الى أن معنى التربية هو أنها « هداية الطفل الى سنن الفضائل ورده عن مخالج الرذائل»(٨٥) .

وقد فهم البعض التربية بمعنى وثيق الصلة بمعانى الحكمة القديمة والوعظ والارشاد وتهذيب النفس والسيطرة عليها ، فالتربية إعداد الناشىء لتنفيذ ارادة الله سبحانه وتعالى «فلا يقصد بها سوى اعداده وتجهيزه لأنه منفذ ارادة الحكيم جل شأنه فى جميع أحواله»(٨٦) .

ويؤكد نفس المعنى كاتب آخر بقوله ان التربية تهدف الى « تقريب الطفل من الله بحيث يصبح صالحا جسما وعقلا لأداء أى عمل»(٨٧) .

وهكذا نجد أن العامل الخلقى أساس مهم تقوم عليه التربية فى المنظور الدينى وهذا العامل يتسع ليشمل وعى الراشدين بما يختارونه من خبرات من أجل تربية الصغار وقدرة هؤلاء الراشدين على التمييز بينها وبين غيرها وتقديمها ومراجعتها من أجل توفير توجيه أفضل لهؤلاء الصغار فى ضوء أهداف مجتمعهم وتصوراتهم عن مستقبله .

والمتأمل فى مختلف التعريفات السابقة يلمس اتجاهها اتجاهاً مثالياً جعل أصحابها ينظرون الى التربية على أنها وسيلة لتحقيق أهداف موضوعة سلفا لا ترتبط كثيرا بالواقع وامكانياته ، وبالمستقبل واحتمالاته(٨٨) .

وتحت تأثير هذا الاتجاه ، نجد قوانين وزارة المعارف نفسها تركز على «خلقية التربية» فضمن قانون المدارس الصادر سنة ١٩٠٣ ، مادة تطالب القائمين بالمدرسة بألا يظنوا أن مهمتهم تقتصر على اكساب التلاميذ المعارف والأفكار (المطلوبة) ، بل هم مطالبون بالمساهمة فى تهذيب أخلاقهم وغرس مكارم الأخلاق فيهم و«ينبغى أن

٨٥ - جريدة اللواء فى ١٥/٢/١٩٠٠ ، العدد ٤٠

٨٦ - حسن توفيق : هدية الاطفال ، المطبعة الاميرية القاهرة ، ١٩٢٥ ، ص ٩٥

٨٧ - على عمر : هداية المدرس للنظام المدرسى وطريق التدريس وعلم النفس ، مطبعة هندية ، القاهرة ١٩٢٤ ، ج ١ ص ٨

٨٨ - سعيد اسماعيل على : الابعاد الاقتصادية الاجتماعية لحركة الفكر التربوى فى مصر ، من سنة ١٨٨٢ - ١٩٢٣ رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٦٩ ، ص ٣٧٥ .

يحملوا دائما نصب أعينهم أن الغاية من التربية ليست مقصورة على تنمية أفكار التلاميذ بالحصول على المعارف ، بل تشمل أيضا تقويم طباعهم وتهذيب أخلاقهم ، فيجب عليهم أن ينتهزوا الفرص ليبثوا فى تلاميذهم من حميد الصفات وحميد الخصال ما يصبحون به عنوانا للشرف الخالى من شوائب الذات »[٨٩] .

طبيعة المتعلم : تبين الكتابات المتعددة ووقائع التعليم المختلفة فى مصر الحديثة أن التصور الغالب لطبيعة المتعلم ، انما هو محصلة مؤثرين أساسيين ، الأول اسلامى والثانى يونانى ، فبالنسبة للأول ـ وهو ما يعنينا ـ نجد تصورا للانسان ترسمه آيات متعددة فى القرآن الكريم ، من ذلك قوله تعالى : «الذى جعل لكم الأرض مهادا وسلك لكم فيها سبلا وأنزل من السماء ماء فأخرجنا به أزواجا من نبات شتى . كلوا وارعوا أنعامكم ان فى ذلك لآيات لأولى النهى . منها خلقناكم وفيها نعيدكم ومنها نخرجكم تارة أخرى»[٩٠] .

فهذه الآية تبين أن مادة الإنسان «ترابية» وهو مما لانزاع فيه .

ثم يقول تعالى فى موضع آخر . «ونفخت فيه من روحى»[٩١] ، وهو الروح الذى يكون به استعداد الانسان لمعالى الصفات ، وموالاة الحق بحيث اذا تعهد هذا الاستعداد ، كانت منه صفات القوة والعزة والرفعة ونحوها مما يتم به التأييد والنصر[٩٢] .

وقد ألف الأفغانى رسالة خاصة للرد على هؤلاء الذين ينفون كل ما هو غير مادى ولا يعترفون الا بالمادة فقط ، ويقولون ان وصف الوجود مختص بما يدرك بالحواس الخمس ، لا يتناول شيئا وراءه ، فيؤكد أن لكل عقيدة ، لوازم وخواص لا تزايلها ، فما يلزم الاعتقاد بأن الإنسان أشرف المخلوقات ، ترتفع المعتقد بحكم الضرورة عن الخصال البهيمية ولا ريب أنه كلما سما عقله ، اقترب من المدنية وأخذ منها بأوفر الحظوظ حتى قد ينتهى به الحال الى أن يكون واحدا من أهل المدينة الفاضلة[٩٣] .

---

٨٩ ـ وزارة المعارف : قانون المدارس غرة ٩٦٨ فى ١٩٠٣/٧/١١ ، المطبعة الاميرية ، القاهرة ١٩٠٨ ، المادة (٣٦) .

٩٠ ـ سورة طه ، الآيات ٥٣ ـ ٥٥ .

٩١ ـ سورة الحجر ، آية ٢٩ .

٩٢ ـ البهى الخولى : آدم عليه السلام ، مكتبة وهبه ، القاهرة ، ١٩٧٤ . ص ٢٢ .

٩٣ ـ الافغانى : رسالة الرد على الدهريين ، الاعمال الكاملة ، ص ١٢٧ .

ويردد الطهطاوى الفكرة الثنائية ، ويؤكد أولوية العقل أو الروح ، ويزيد رأيه وضوحا فى قوله : «فليس الانسان من حيثية جسمه بالنسبة لما عداه ، الا مادة مؤلفة من أجزاء متنظمة قابلة للتحويل والاستحالة من حالة الى حالة : فليست سلطنة الانسان على الكائنات ولا تدبيره لها فى الحقيقة ونفس الأمر الا لما خصه الله من الصفات المعنوية التى هى أسرار الناطقية»(٩٤) .

ومن حيث العلاقة بين الجسم والعقل أو الروح ، يرى حسن توفيق أن الجسم خادم للنفس ، والنفس لها السلطان الأعظم عليه ، ولكن يحدث فى بعض الأحيان لدى بعض الناس أن ينقلب الوضع ، فيقوى سلطان الجسم المتعطش الى التمتع بالشهوات البدنية ، ومن هنا فالتربية عليها أن تبادر «بحفظ النسبة بين الجسم والنفس وتربية السلطة الروحية على الجسم بأن تقصد فى التربية ، أن يكون الجسم مثالا لمحاسن الروح»(٩٥) .

وشايع عباس محمود العقاد لا الفكرة الثنائية ، ولكن الفكرة الثلاثية ، بمعنى أن الانسان جسم وروح وعقل ، الا أنه لم يوافق على الفصل الحاد بين هذه القوى الثلاث ، وأعطى للروح وزنا أكبر للسيطرة والتوجيه «فالعقل محدود جزئى ، ولابد من قيام الروح بدورها . فالانسان يعلو على نفسه بعقله ، ويعلو على عقله بروحه ، فيتصل من جانب النفس بقوى الغرائز الحيوانية ودوافع الحياة الجسدية ويتصل من جانب الروح بعالم البقاء وسر الوجود الدائم وعلمه عند الله»(٩٦) .

ثم يرد العقاد على اتجاه الفلسفة اليونانية الذى أشاع وجود تضاد وتناحر بين هذه القوى الثلاث «فليس فى القرآن فصام بين روح وجسد ، أو انشقاق بين عقل ومادة ، أو انقطاع بين سماء وأرض» .

طريقة التعليم : وكانت طريقة التعليم المتبعة فى التعليم الدينى قد مالت الى الشكلية والجمود والحفظ والاستظهار دون فهم وادراك حتى لقد وصفها أحمد أمين بقوله : «فلو لطمت البيداجوجيا لطمة مميتة ، لم تجد شرا من هذه اللطمة»(٩٧) . ذلك

---

٩٤ - المرشد الامين ، ص ٤١٧ .

٩٥ - حسن توفيق : البيداجوجيا ، المطبعة الاميرية ، القاهرة ، ١٩٠٨ ، ص ٦٩ .

٩٦ - عباس محمود العقاد : (الانسان فى القرآن) . كتاب الهلال ، سبتمبر ، ١٩٦١ ، ص ٤١ .

٩٧ - احمد امين : زعماء الاصلاح فى العصر الحديث ، النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٤٩ ، ص ٢٨١ .

أن المدرسين كانوا يفاجئون الطلاب باصطلاحات نحوية أو فقهية لا يفهمونها ولا عناية لهم بتفهيم معانيها لمن لم يعرفها ، وان كان الأغلب من الطلبة الذين لا يفهمون ، تغشهم أنفسهم فيظنون أنهم فهموا شيئا ، فيستمرون على الطلب الى أن يتخرجوا ثم يبتلى بهم الناس ، وتصاب بهم عامتهم فتعظم به الرزية لأنهم يزيدون الجاهل جهالة ويضللون من توجد عنده ملامح الوعى وحسن الادراك .

وتمتلىء (أيام) طه حسين بالصورة الحية لطريقة التعليم فى المعاهد الدينية وكيف كانت لا تشجع على النقد والتفكير والابتكار[٩٨] ، فقد حضر مرة درسا لشيخ فى درس من دروس البلاغة وسمعه يفسر الجملة المشهورة فى (التلخيص) ، «وكل كلمة مع صاحبتها مقام» ، وما أكثر ما يقال حول هذه الكلمة من كلام فى «المختصر» و«المطول» و«الأطول» وفى الشروح والحواشى والتقارير ، وهى على ذلك واضحة جلية لا تعمية فيها ولا غموض ، وكان الشيخ كغيره من شيوخ الأزهر يقبل على تفسير هذه الجملة وتقرير مايقال حولها من كلام كثير ، مجهدا مكدودا قد بح صوته وخارت قواه وتصبب جبينه عرقا ، فأخذ الغلام يناقش الأستاذ فى بعض ماكان يقول ، ولكن الشيخ رد عليه فأفحمه وألجمه وملأ قلبه فى وقت واحد غيظا وازدراء وخجلا .

وذهب الغلام الى أستاذ آخر ، فوجد نفس الموقف . لا تقبل لتعليقات التلاميذ ، ولا ترحيب بنقدهم ، بل تسفيه ما يقال من آراء وعبادة وتقديس لما هو بالنص دون تأويل وشرح ، فبالنسبة لهذا الأستاذ ، أخذ يقرأ قول المؤلف فى تنكير المبتدأ وفى نكته ومزاياه ، ثم مضى حتى وصل الى استشهاد المؤلف بالآية الكريمة «رضوان من الله أكبر» . فجعل يعلل من المؤلف والشارح والمحشى والمقرر تنكير الرضوان بكلام لم يعجب الغلام ، فأخذ يجادل الشيخ ، ولكنه لم يكد يفعل حتى قطع عليه الشيخ كلامه وقال : «اسكت يابنى ! فتح الله عليك وغفر لك ووقانا شرك وشر أمثالك . اتق الله فينا ولا تشاركنا فى هذا الدرس فتفسد علينا أمرنا»[٩٩] .

وقد كان لهذه الطريقة آثارها السيئة على ثقافتنا . فأشاعت فيها الميل الى الحفظ وجعل العملية التعليمية تدور حول محور الكتاب ، وقللت من قيمة النقد والمناقشة والمقارنة والتحليل والتعليل ، وأضفت على الكلام المكتوب قدسية جعلته لايناقش ، ومن الغريب حقا أن دارس القرآن الكريم والسنة النبوية يجد حثا دائما على ممارسة

---

٩٨ ـ طه حسين : الايام ، دار المعارف ، القاهرة ، ج ٢ ، ص ٧٦ .

٩٩ ـ المرجع السابق ص ٧٩ .

العمليات الفكرية المعروفة ، فالقرآن مليء بكلمات تؤكد ضرورة «التدبر» و«التعقل» و«التدبر» و«التفكير» ، ومدح الحكمة التى هى النفاذ الى اللباب . ولايتيسر ذلك الا بالفهم . وسفه الكفرة لأنهم يستندون فى دعواهم على أن آباءهم كانوا هكذا يفعلون ، مستنكرا ذلك الى غير ذلك من الأمثلة .

لكن منهج التفكير قد تغير فى عصور الجمود وعهود التحلل والانغلاق ، فقد خلط الكثيرون ـ مع الأسف الشديد ـ بين طريقة تعلم «القرآن» وتعلم غيره من الكتب التى وضعها مؤلفون من أبناء البشر ، فالأول اذا كان من الضرورى حفظه وتقديس كلماته والحذر من التغيير والتبديل لها ، فذلك طبيعى ، لأنه كلام الله ، أما أن تدرس كتب المؤلفين أيضا بطريقة الحفظ والاستظهار والتقديس وعدم التغيير ، فذلك هو الخطأ بعينه .

دراسة التربية الاسلامية فى مصر :

والمتتبع لحركة الفكر التربوى فى مصر الحديثة لابد أن يلاحظ أنه ـ اتساقا مع الاتجاه الثقافى العام ـ وجود نزعة قوية ترى أن الطريق الى التقدم ، انما هو فى الاقتباس من الحضارة الغربية والسير على نهجها والاتجاه قبلتها . واذا كان هناك أيضا التيار الاسلامى الذى رأى ضرورة الرجوع الى تراثنا ، الا أن أصحاب هذا الاتجاه أنفسهم كانوا لايجدون حرجا ـ فى نطاق العلوم الحديثة ـ من الاستعانة بالحضارة الغربية على أساس أن أحدا لم يكن ليكابر فى تقدمها فى هذا الجانب .

ونظرا لأن التربية كعلم لم تكن قد استوت على عودها ووقفت عند الكثيرين عند حد المعنى المقصود بـ «التهذيب» و«التأديب» ، فقد اعتمد هؤلاء على مجرد « الرأى الخاص» المستمد من الخبرة الشخصية من التعاليم الدينية العامة بحيث لم تدخل فى نطاق أى من الدائرين . . الدائرة الاسلامية ، والدائرة الغربية .

ويتضح هذا فى أن الاتجاه قد ظل الى الثلث الأخير من القرن التاسع عشر معتمدا على أنه يمكن لكل من يتقن علما ، أن يقوم بتعليمه للأخرين دون ضرورة معرفة ما بمبادىء التربية وطرق التدريس .

ثم بدأ الاحساس يظهر بأهمية الاعداد المهنى للمعلم ، وذلك كما نرى فى اللائحة الخاصة لدار المعلمين سنة ١٨٧٤ ، التى قالت أنه لن يتأتى حركة التقدم التعليمى الا

«بزيادة انتشار التعليم والتربية بأحسن الطرق النافعة»(١٠٠) . وبدأ الاتجاه رويدا رويدا يزداد فى الاهتمام بالتربية كعلم له أصوله وطرقه وقواعده وأساليبه وله أيضا دراساته الخاصة . وتخيل المشتغلون بالتعليم ، أن التربية انما هى علم حديث وبالتالى ينبغى أن نتجه فى دراستها الى الثقافة الغربية .

وكما أن الفكر التربوى ـ كغيره من صور الفكر الأخرى ـ يرتبط بالاطار الحضارى الذى يعيش فيه ، فقد ارتبطت الينابيع التى اتجه اليها فكرنا التربوى كى يستقى منها يتزود به بما كان لبلدانها من قوى سياسية ومركز حضارى .

ولما كانت كل من انجلترا وفرنسا وألمانيا هى أهم القوى السياسية والحضارية فى ذلك الوقت ، فقد اعتمد فكرنا التربوى على ثقافتها فى النقل عنها والاستعارة منها ونلمس ذلك فى شيوع الثقافة الفرنسية فيما كتبه الشيخ رفاعة الطهطاوى فى (المرشد الامين للبنات والبنين) . ونلمس ذلك أيضا فى شيوع الثقافة الألمانية فيما كتبه الشيخ حسن توفيق وهو أحد مربينا فى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين اذ يعترف بنفسه فى مقدمة كتابه «البيداجوجيا» بأنه بعد أن جال فى البلاد الألمانية وخاصة فى برلين ولمس ما كانت عليه التربية فيها من تقدم ، وضع هذا الكتاب حيث «استخدمت فى ترجمة مواضيعه أشهر كتبها (أى التربية) المعتمد عليها فى مدارسهم وعولت فى ترتيبه على كتاب لأحد علمائها الافاضل شومان الألمانى لشموله وحسن تربيته»(١٠١) .

فلما برزت الولايات المتحدة على مسرح السياسة العالمية كقوة ضخمة بعد الحرب العالمية الأولى ، انعكس ذلك أيضا على مصادر النقل والترجمة فى الفكر التربوى فى مصر ، خاصة وقد واكب ذلك ، انشاء معهد التربية عام ١٩٢٩ ، اذ وجه أغلب بعثاته الى الولايات المتحدة واستمر ذلك الى أوائل الستينات حتى رأينا الجمهرة الكبرى من أساتذة التربية والمسئولين عن أجهزة التعليم من ذلك الحين الى وقت قريب يتشيعون الى حد كبير لأفكار جون ديوى وتلاميذه مثل كاونتس وكلباتريك وواشبورن وتشايلدز ، وغير هؤلاء كثيرون بطبيعة الحال .

---

١٠٠ ـ زينب حسن حسن : دراسة الفكر التربوى فى مصر من سنة ١٨٠٥ الى سنة ١٨٨٢ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس . ١٩٧٥ ، ص ٦٧ .

١٠١ ـ سعيد اسماعيل على : دراسات فى التربية والفلسفة ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٢ ، ص ٣٣٢ .

ومع نضج الحركة الوطنية وسعيها فى البحث عن شخصية قومية لها مقوماتها الثقافية التى تميزها عن غيرها ، بدأ التفكير يتجه الى التراث التربوى الاسلامى بحثا عن أصول تدعم هذه الشخصية لصياغة الانسان العربى عموما ، والانسان المصرى خصوصا وفقا لقيم أصيلة دون أن يحول هذا بيننا وبين الاستفادة بالجهود الأجنبية الأخرى فى الحقل التربوى .

لكن هذا لا يجعلنا نغفل أن هناك عددا غير قليل من الأفكار الاسلامية التربوية التى بدأت قبل ذلك كما هو واضح فى تلك الأراء المتناثرة فى مختلف الكتابات التربوية ، فهى التى اعتمدنا عليها فى الحديث عن الاتجاه الاسلامى فى فكرنا التربوى الحديث .

لكن ما لا ينبغى أن يغيب عن أذهاننا أيضا ، انها آراء «جزئية» مبعثرة فى مواضع متفرقة بحيث لم نكن لنجد مؤلفا يعتمد صاحبه فيه كله على النزعة الاسلامية البحتة ، وهذا ما يؤكد ما ذهب اليه بعض الباحثين من وجود «تقصير» تجاه هذا اللون من التربية[١٠٢] . فهناك دراسات ظهرت مؤرخة للتربية فى العصور الوسطى تهمل التربية الاسلامية اهمالا تاما[١٠٣] . والبعض الأخر تناولها فى صور سريعة مقتضبة لاتكاد تضيف جديدا فى أغلب الأحيان ، وذلك مثل :

- مصطفى أمين : تاريخ التربية ، مطبعة المعارف ، القاهرة ، ١٩٢٥ .
- محمد حسين المخزنجى وجورج جرين : تاريخ التربية الفكرية . مكتبة الحلبى ، ١٩٥٢ .
- سعد مرسى أحمد : تطور الفكر التربوى ، عالم المكتب ، ١٩٦٦ .
- محمود عبد الرازق شفشق ومنير عطا الله : تاريخ التربية ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٨.
- مصطفى درويش : تاريخ التربية ، دار المعارف ، الاسكندرية ، ١٩٧٣ .

الى غير ذلك من كتابات يمكن أن يكون لها بعض العذر اذ وضع معظمها أساسا من أجل أن تدرس للطلاب فى مستويات معينة ، كما أن طبيعة الموضوع أحيانا من حيث التعرض لتاريخ التربية فى العالم كله بطريقة طولية تؤدى الى عدم اعطاء كل الحلقات

---

١٠٢ - نادية يوسف جمال الدين : فلسفة التربية عند اخوان الصفا ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٣ ، ص ١٩ .

١٠٣ - وهيب سمعان ، الثقافة والتربية فى العصور الوسطى ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٣ .

حقها من العمق والوضوح ، وبالتالى جاءت التربية الاسلامية فى ثنايا الحديث كجزء من كل وليس كهدف أساسى يعرض الباحث له بالدراسة والبحث وتسجيل نتائج أبعد عن التكرار الملحوظ فى معظمها .

واذا كانت التربية الاسلامية قد أخذت وزنا أكبر فى كتاب «شرف الدين محمود خطاب» عن «التربية فى العصور الوسطى» الصادر عام ١٩٢٣ ، الا أن من الغريب حقا أن نجد بداية ظهور الأبحاث والدراسات المستقبلة المتكاملة فى التربية الاسلامية تظهر فى الغرب ، وان كان ذلك قد تم على يد باحثين مصريين . فهذا ابراهيم سلامة يكتب رسالة علمية بعنوان :

-L'enseignement Islamique en Egypte aux temps des Mameluks jusqu'e 'a nos jours ، و«فهمى» تكتب عن :

-The educational Ideas of the Muslims in the Middle Ages

وهى الرسالة التى كتبتها « أسماء فهمى » ونشرت باللغة العربية فى مصر بعنوان «مبادىء التربية الإسلامية» ، وأحمد شلبى فى رسالته عن (تاريخ التربية الاسلامية) .

هذا بالنسبة للدراسات التاريخية ، أما بالنسبة للدراسات الفلسفية فى التربية فقد كان وجودها شبه معدوم حتى وقت قريب ، فكتب فلسفة التربية فى مصر تعالج مفهوما مثل مفهوم « الطبيعة الانسانية » ، وهى اذ تعالج هذا المفهوم تعرض لأراء سقراط وأفلاطون وأرسطو وتوماس هوبز وجون لوك وجان جاك رسو وجون ديوى ، الخ ، ولو فتشنا عن رأى مفكر اسلامى بين هؤلاء ، لا نجد[١٠٤] !

وبعد الحرب العالمية الثانية اخذت الدراسات الاسلامية فى مصر تكثر ، فيكتب أحمد فؤاد الاهوانى فى سالته للدكتوراة عن « التعليم فى رأى القابسى» ومن الملاحظ أن مثل هذه الرسالة قد ظهرت فى كلية الآداب ، أما كلية التربية بجامعة عين شمس - حيث كانت هى الكلية الوحيدة التى تمنح رسائل ماجستير ودكتوراة - فحتى سنة ١٩٦٧ لم تكن قد تمت فيها رسالة واحدة فى التربية الاسلامية ، الى أن تقدم الدكتور محمد نبيل نوفل برسالته عن (أبو حامد الغزالى - فلسفته وأراؤه فى التربية والتعليم) فى صيف ذلك العام لمناقشتها وواجهت مناقشات حادة كادت تجهضها ، وهى المحاولة الرائدة فى كلياتنا التربوية .

١٠٤ - سعيد اسماعيل على : أزمة الفكر التربوى فى مصر المعاصرة ، مجلة الفكر المعاصر ، القاهرة ، العدد ٧٢ فبراير ١٩٧١ ، ص ٤٤ - ٤٥

ثم ظهرت رسالة ماجستير أخرى لعبد الرحمن النقيب عن الأراء التربوية فى كتابات ابن سينا سنة ١٩٧١ ، ثم تلتها رسالة نادية جمال الدين عن (اخوان الصفا) وتوالت بعدهما الرسائل فى الكليات التربوية الاخرى .

ومن حيث المؤلفات العلمية خارج نطاق الرسائل كتب محمد عطية الابراشى عن «التربية الاسلامية وفلسفتها» ، ومحمد قطب عن (منهج التربية الاسلامية) ود. سعيد اسماعيل على عن « الاتجاه الديمقراطى فى التربية الإسلامية » ثم عن « اصول التربية الإسلامية » ود. عبدالفتاح جلال عن (الأصول التربوية فى الإسلام) ، وأحمد الحوفى عن (أصول التربية عند ابن خلدون) الى غير ذلك من كتابات كاد يصبح من الصعب أن نحصيها لتكاثرها .

لكن الذى مازال يثير التعجب حقا هو أن التربية الاسلامية لا تحتل حتى الآن مكانا يتفق ومكانها ووزنها فى ثقافتنا ، فى مناهج كليات التربية ومعاهد اعداد المعلمين مكتفين بتلك الاشارات البسيطة التى ترد فى مادة (تاريخ التربية) ، هذا اذا استثنينا كلية التربية بجامعة الأزهر ـ بحكم موقعها ـ التى تفرض على طلابها دراسة فى التربية الاسلامية سواء بالنسبة للسنة الرابعة أو بالنسبة لطلاب الدبلوم الخاصة .

انه اذا كانت القضية الأولى التى نتعلمها ونعلمها لتلاميذنا هى أن التربية عملية اجتماعية مشروطة بشروط الزمان والمكان ، وتستلهم موجاتها من ثقافة الجماعة وقيمها الاساسية ، واذا كان هذا هو مركز الدين فى ثقافتنا قديما وحديثا ، وضح لنا ضرورة أن تعكس برامج الدراسة لطلابنا هذا الاتجاه بحيث يحتل فيها ركنا ملموسا . واذا كان هذا يتم بالفعل بالنسبة لطلاب المدارس ، فان الحقيقة المهمة التى نعلمها هى أن الدين ليس مجرد مادة معرفية يقف الأمر فيها عند حدود العلم والبيان ، ولكنه (سلوك) و (طريقة حياة) وهو بهذا المعنى لا يقدر عليه معلم واحد فى حصة معينة وانما يصبح مسئولية جميع المعلمين بدرجات متفاوتة فى مختلف الأوقات ، ومن هنا لزم أن تتخلل هذه الطريقة مناهج الدراسة لهؤلاء المعلمين والا فكيف نطالب فاقد الشىء أن يعطيه ؟

يبقى لنا بعد ذلك ملاحظتان مهمتان :

الاولى : قد يبرز رأى يقول أن طلابنا يتلقون العلم فى كليات التربية ـ وغيرها ـ

فى اطار من الوحدة الوطنية ، وقد تفهم الدعوة لاستحداث مقرر باسم «التربية الاسلامية» على أنها دعوة الى الاخلال بهذا المبدأ ، وخروج عن الاطار .

والحق أن هذه ملاحظة يجب مناقشتها بصراحة ، ويكفى لنا فى سبيل ذلك أن نسوق بعض الأمثلة مما هو وقع فعلا فى الجامعات المصرية وغيرها :

١ ـ فطلاب أقسام التاريخ بجامعاتنا ـ على اختلاف طوائفهم ـ يدرسون مادة مستقلة ، هى التاريخ الاسلامى على أساس أنه احتل فترة خطيرة وطويلة من تاريخنا يجب دراستها دون أن يعنى ذلك تعصبا .

٢ ـ وطلاب أقسام الفلسفة بجامعاتنا يدرسون الفلسفة وعلم الكلام والتصوف الاسلامى على اختلاف طوائفهم ، مادامت هذه الدراسات تشكل ركنا أساسيا فى ثقافتنا الفلسفية ومادامت هذه الأقسام فى جامعات عربية ، ويتم هذا دون خوف من الوقوع فى محظور مكروه .

٣ ـ وطلاب القانون فى كليات الحقوق يدرسون ، بمختلف طوائفهم الشريعة الاسلامية باعتبارها مصدرا رئيسيا من مصادر التشريع فى مصر دون أن يمثل هذا ميلا الى جانب دون آخر .

وهكذا نجد أن طلاب كل ثقافة نوعية يدرسون القطاع الاسلامى فيها ، لا عن تعصب وانما رغبة فى البحث العلمى وتجاوبا مع حاجة قومية ، فطلاب التاريخ يدرسون التاريخ الاسلامى ، وطلاب الفلسفة يدرسون الفلسفة الاسلامية ، وطلاب القانون يدرسون الشريعة الاسلامية ، أفلا يتفق مع هذا المنطق أن يدرس طلاب التربية «التربية الاسلامية» ؟

الثانية : قد يبرز رأى آخر يقول : لم لا ندرس هذه التربية فى مقرر قائم بالفعل ، هو تاريخ التربية ؟ ، ولمناقشة هذا الرأى نقول :

١ ـ ان تاريخ التربية بحكم وظيفته يقتضينا دراسة تطور الفلسفات والنظم التربوية فى العالم منذ أقدم العصور حتى الآن ، ومن هنا فان التربية الإسلامية لن تحتل الا حجما صغيرا وسط هذا الخضم لا يتفق وقيمة الاتجاه الاسلامى وأثره فى حياتنا .

٢ ـ ان تاريخ التربية ـ بحكم وظيفته أيضا ـ يدرس ما (كان) ونحن لا ننظر الى

الاتجاه الاسلامى على أنه مجرد ما (كان) ولكن بالاضافة الى ذلك (كائن) و (سوف يكون) وهذا مالا يختص به تاريخ التربية ، وبمعنى آخر ، لا ينبغى أن يدرس طلابنا التربية الاسلامية ، على أنها تراث ماض ، ولكنها أيضا فلسفة حاضر وطريقة حياة معاصرة واطار مجتمع اليوم والمستقبل .

٣ ـ ليست التربية الاسلامية هى ما تمثله فقط آراء الغزالى وابن خلدون واخوان الصفا وابن مسكويه وغيرهم من كبار المفكرين العرب ممن يحتلون صفحات واضحة فى تطور الفكر التربوى ، ولكن مصادرها الأساسية والحقيقية تتمثل فيما جاء فى القرآن الكريم من مبادىء وأسس وأفكار ، وفى أقوال الرسول محمد صلى الله عليه وسلم وأفعاله ، وما أقوال هؤلاء المفكرين الا اجتهادات تمثل فهمهم ومنهجهم فى تفسير الدين ، ولا ينبغى أن يدرس القرآن تربويا ولا أن تدرس السنة تربويا من زاوية ما كان وانقضى ، ولكن من زاوية ما كان وما هو كائن ولابد أن يكون .

اننا اذا فعلنا ذلك نكون بحق أمناء فى دعوانا بضرورة ايجاد فلسفة تربوية تخص مجتمعنا المصرى وكذلك مجتمعاتنا العربية ، وفى دعوانا بأن التربية تستمد موجهاتها من ثقافة المجتمع وطموحاته فى الآن والمستقبل . وفى دعوانا بأن (الدين) مقوم أساسى فى بناء شخصيتنا ، وأنه لابد أن يكون كذلك فى تكوين أجيالنا القادمة .

القيم الديمقراطية فى الفكر التربوى المصرى*

مقـــدمـــة

ترتبط كلمة (الديموقراطية) فى أذهان الجمهرة الكبرى من الناس بـ (السياسة) بحيث يصبح معناها مقتصرا على أن تكون أسلوبا للحكم يقوم على قاعدة أن تدبير الأمور فى الدولة ينبغى أن يتولاه الشعب من أجل الشعب ، ونحن لانريد أن نخطىء هذا القول ، وانما نريد أن نقول انه ليس الا جزءا من حقيقة الديموقراطية ، لأنها فى معناها العام ليست مجرد طريقة فى الحكم وانما هى طريقة فى الحياة ، وهذا يعنى أنها لا تنحصر فى التشيكلات والتنظيمات التى تقام من أجل سياسة الناس ، بل تتغلغل ـ أو هكذا المفروض ـ فى كل شأن من شئون الحياة الخاصة بالمجتمع ، فى النظام الاقتصادى ، والنظام السياسى ، وفى العلاقات الاجتماعية . وهكذا .

واذا كانت التربية فى معناها العام انما تعنى ذلك الجهد الذى نقوم به من أجل اكساب الأجيال الجديدة المهارات والاتجاهات والقيم والمعايير والمعارف والمعلومات التى تمكنهم من أن يكونوا أعضاء ايجابيين فى مجتمعهم ، تصبح الديموقراطية على هذا قرينة التربية بل تصبح العلاقة بينهما كتلك العلاقة التى يتحدث عنها علماء المنطق من العرب عندما يقولون ان العلة تدور مع معلولها وجودا وعدما ، بمعنى أنه بالقدر الذى تتوافر فيه الديمقراطية بالقدر الذى يمكن لنا أن نثق بامكان قيام التربية فى المناخ الصحى اللازم لنموها وازدهارها .

والدارس لتطور المجتمع المصرى منذ أوائل القرن التاسع عشر يجد أنه كان يتشوف بكليته لتحقيق الديمقراطية وان لم يكن على درجة كافية من الوعى توجهه الوجهة الصحيحة ، بحيث وقع فى الخطأ الكبير الذى أوهمه بأن مجرد اقامة هياكل وتنظيمات

---

* الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، القاهرة ، دار نشر الثقافة ، المجلد الثامن ١٩٨٣

سياسية باسم الديمقراطية تعنى تحققا لها ، وغاب عن ذهنه ، أنها تصبح مجرد هياكل فارغة من المضمون طالما ظلت قوى الاحتلال هى صاحبة الكلمة الأولى والأخيرة فى تحديد مسارات البلاد ، وطالما ظلت قوى الاقطاع والرأسمالية متحالفة مع الاستعمار ، هى صاحبة المصالح الحقيقية وولية أمر المجتمع ، فخسر المجتمع الكثير من الجهد والكثير من الأبناء والعديد من الأموال نتيجة لهذا الفهم الخاطىء .

ومن حسن الحظ أن الأمر لم يكن دائما هكذا بالنسبة للفكر المصرى على وجه العموم ، لكن المشكلة الكبرى أن قدرة هذا الفكر على تحريك الواقع وتغييره كانت أضعف من أن تبوئه مركز القيادة والصدارة كما هو مفروض ، ومن ثم ظلت الأفكار ، واستمرت الأراء مجرد سطور على صفحات الكتب والمجلات والجرائد أو موجات هوائية يرددها الخطباء ، كانت أشبه بعمليات تفريغ لطاقات الغضب التى تعتمل فى صدور المصريين ، مما جعل البعض يذهب الى القول بأن مجرى الفكر بهذه الصورة اذا كان قد أفاد فى التوعية وتفتيح الأذهان وكشف الحقائق ، الا أنه ربما أدى الى (تأجيل) التغيير وتأخير الثورة لأن الكثيرين كانوا يتصورون أنهم قد فعلوا كل ما عليهم بما كتبوه أو بما تحدثوا عنه .

والفكر التربوى المصرى كأحد روافد الفكر فى مصر على وجه العموم ، لم يبعد عن هذه الحقيقة التاريخية ، وان كان أسعد فى بعض الفترات حيث أتيحت الفرصة لبعض المفكرين من أن يكونوا فى مركز السلطة بحيث توافرت لهم فرصة تنفيذ بعض ما يقولون وتحقيق بعض ما كانوا يحلمون به .

واذا كانت الديموقراطية هى طريقة حياة ، يصبح الحديث اذن عنها حديثا متشعبا مما يتعذر علينا تحقيقه فى هذه الصفحات القليلة ، ومن ثم فقد وقع اختيارنا على عدد من القضايا التى تشكل فى مجموعها ركنا أساسيا فى بناء الديمقراطية ، وهذا الاختيار مبنى على أساس أن الديمقراطية اذا كانت تعنى أن يحقق الانسان ذاته من خلال مجالات الأنشطة المختلفة لا يعوقه عن ذلك فوارق من جنس أو لون أو عقيدة أو نوع أو مال أو بيئة ، وفى الأطار العام للقيم الذى يتعارف عليه المجتمع ، فان تطبيق هذا المعنى فى المجال التربوى يعنى أن يتمتع المصرى بحقه فى التعليم لا يحول بينه وبين هذا عجز مالى أو انتماؤه لعقيدة معينة أو كونه أنثى أو ذكرا ، أو كونه من عائلة كذا أو كذا الى غير ذلك من أوجه فروق وتمايزات .

أما هذه القضايا فهى :

١ ـ تعليم المرأة .
٢ ـ تعميم التعليم .
٣ ـ مجانية التعليم .
٤ ـ الحرية .
٥ ـ التعليم بين الريف والحضر .
٦ ـ الجامعات الاقليمية .
٧ ـ سياسة القبول .
٨ ـ التعليم للتنمية .

وفيما يلى مناقشة لكل قضية من هذه القضايا :

١ ـ تعليم المرأة :

وأول من نصادفه فى هذا المجال هو رفاعة الطهطاوى من غير شك الذى كان أول ما استوقف نظره عندما سافر الى فرنسا ، ما كانت تتمتع به المرأة الفرنسية من حرية وما كانت تحتله من مركز اجتماعى مرموق على عكس ما جرت به العادة فى المجتمع المصرى فى العهد الذى كان يعيش فيه[(١٠٥)] ، ومن هنا نفهم ذلك الحماس الشديد فى كتاباته فى اثبات أن الفروق بين المرأة والرجل لا ينبغى بأى حال من الأحوال أن تترجم الى تفرقة حادة فى المعاملات وخاصة بالنسبة لقضية الحقوق والواجبات ، وفى مقدمتها حقها فى أن تحصل على قدر معقول من التعليم وهو فى سبيل اقناعنا بهذا يتحدث عن الآفاق التى يفتحها العلم أمام المرأة فيقول[(١٠٦)] :

«فلاشك أن حصول النساء على ملكة القراءة والكتابة وعلى التخلق بالأخلاق الحميدة ، والاطلاع على المعارف المفيدة ، هو أجمل صفات الكمال ، وهو أشوق للرجال المتربين من الجمال . . وأيضا آداب المرأة ومعارفها تؤثر كثيرا فى أخلاق أولادها » .

وكانت دعوة على مبارك لتعليم المرأة ورأيه فيها وموضوعها من الحياة العامة من الدعوات والأراء التى كان فيها مستقبليا واسع الأفق ، فهو يدعو لتعليم المرأة ولا يفرض عليها الحجاب الصارم الذى كان يعرفه عصره ، مبررا ذلك بأن المرأة المتعلمة السافرة أصون لنفسها وأحفظ لكرامة زوجها وأهلها من الجاهلة المحجبة ، كما يقول

---

١٠٥ ـ لويس عوض : تاريخ الفكر المصرى الحديث ، كتاب الهلال (٢١٧) ابريل ١٩٦٩ ، القاهرة ، ج ١ ، ص ١١٥

١٠٦ ـ رفاعة الطهطاوى : المرشد الأمين للبنات والبنين ، فى (الأعمال الكاملة) نشرها محمد عمارة ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، د. ت ، ص ٢٩٣ .

أن المتاع الزوجى وما يستوجبه من الحب لابد أن يقوم على أساس من المساواة ، «لأن اللذة الطبيعية لا تكون الا عند تساوى المتحابين ، وخلوص الود بين الطرفين »[107] .

أما قاسم أمين فهو يذهب الى أن النهوض التعليمى بالمرأة يساعد الى حد كبير على النهوض بالمجتمع ، ومن ثم فهو ينظر الى تربيتها على أنها ليست من الكماليات كما يزعم البعض ، التى ينتظر بها مرور الأزمان ويجوز الابطاء فى اعداد الوسائل لها ، وانما هى من الضروريات التى يجب البدء بها ، والعناية بتوفير ما يلزم لها من المعدات ، وهى الواجب الخطير الذى ان قمنا به يسهل علينا كل اصلاح سواه ، وان أهملناه أفسد علينا كل اصلاح سواه .[108] .

وغير هؤلاء المفكرين ، سار فى نفس الاتجاه كثيرون مثل طه حسين وأحمد لطفى السيد وعبدالعزيز جاويش وملك حفنى ناصف وغيرهم ، وقد تجسدت هذه الدعوة بالفعل ، فشهدت مصر بداية تعليم البنات عام ١٨٧٢ واستمر ينمو شيئا فشيئا الى أن كاد يتساوى مع تعليم البنين .

٢ ـ تعميم التعليم :

بدأت فكرة تعميم التعليم تظهر فى مصر ابان فترة اليقظة القومية فى عهد الخديو اسماعيل ثم ما تلاه من عهود ، ففى مجلس النواب المنعقد يوم الأحد ٢٦ فبراير سنة ١٨٨٢ قدم نائب القاهرة عبدالسلام المويلحى تقريرا عن تعميم التعليم ختمه بعدة اقتراحات فى هذا الصدد وهى أن يقدم ناظر المعارف العمومية الى المجلس كشفا ببيان المدارس الابتدائية فى القطر أميرية كانت أو غير أميرية ، وما يمكن للنظارة انشاؤه من المدارس الابتدائية والعدد الذى يمكن تخريجه من مدرسة المعلمين للتدريس ، واقترح تعيين لجنة من المجلس للنظر فى الوسائل التى يمكن بها انشاء مكتب ابتدائى فى كل بلد أو قرية ليس فيها مكتب[109] .

وفى تقرير لجنة التعليم الأولى سنة ١٩١٩ نلمس العديد من الأفكار التقدمية التى تبين وعيا طيبا بخطورة انتشار الأمية بين السواد الأعظم من الشعب ، فيقول : «ان فشو

---

١٠٧ ـ على مبارك : علم الدين ، ج ١ ، المسامرة الثانية عشرة ، النساء ، الاسكندرية ، ١٨٨٢ ص ٣٠٣

١٠٨ ـ قاسم أمين : تحرير المرأة ، الالتزام:محمد محمد زكى أيوب ، القاهرة ، ١٣٤٧ ، ص ١١٣

١٠٩ ـ مضبطة مجلس النواب ، الوقائع المصرية ، عدد ٤ مارس ١٨٨٢ .

الجهل بين جمهور الأمة يؤثر تأثيرا سيئا فى حال البلاد ، وأن ضرره لا يقتصر على اضعاف الأفراد وتأخيرهم بل يكون مانعا كبيرا وعائقا عظيما فى سبيل الرقى الاقتصادى والاجتماعى والسياسى ، ويقضى على أعظم ضروب الاصلاح فى مهدها فلا تثمر مادام معظم من يشملهم نفعها لا يفهم حقيقتها ولا يدرى كيف يستفيد منها »[١١٠] .

وقد نشرت الأخبار بعددها الصادر فى ٢٨ من أبريل عام ١٩١٧ مقالة بقلم صحفى مصرى عنوانها (علمونا القراءة أولا) وصف فيها حال الفلاح المصرى وصفا مؤلما يبين لنا من خلال حاجته الى التعليم ، قال[١١١] :

«السواد الأعظم من الأمة المصرية من الفلاحين لابسى الجلابيب الزرقاء وأكثر هؤلاء (والحمد لله) لا يعرفون القراءة والكتابة ، أما الأفراد القلائل المقيمون فى عواصم القطر ، فلا يعتد بهم لقلة عددهم بالنسبة لمجموع الأمة ، فاذا أراد واحد من الفلاحين أن يكتب صكا أو جوابا لا يجد من يكتبه له ، يضطر أن يسافر من قرية الى أخرى حتى يعثر بشخص يعرف كيف يفك الخط » .

وفى مؤتمر التعليم الأولى المنعقد عام ١٩٢٥ وقف (محمد نصار بك) لينقل للسامعين صورة عن مدى الاهتمام الواضح فى المانيا بتعليم عامة الناس وكيف أن من الضرورى لمصر أن تسير على نفس هذا الطريق فى الاهتمام بما أسماه (التعليم الشعبى)[١١٢] .

وهاجم اسماعيل القبانى بضراوة وعنف ذلك التقسيم الذى كان قائما فى تعليم المرحلة الأولى بين تعليم أولى للفقراء ، وبين تعليم ابتدائى لأبناء الأغنياء وأبناء الطبقة الوسطى فقال بوجوب التخلص من هذه الفكرة المنافية للانسانية ، ويجب توحيد المدارس الابتدائية لكل الأطفال مهما تكون طبقتهم الاجتماعية[١١٣] .

---

١١٠ ـ وزارة المعارف العمومية : تقرير لجنة التعليم الأولى ، المطبعة الاميرية ، القاهرة ، ١٩١٩ ، ص ٢

١١١ ـ المرجع السابق ، ص ١٠

١١٢ـ صحيفة المعلمين : مجموعة مباحث مؤتمر التعليم الأولى ، يوليه ـ اكتوبر ١٩٢٥ ، ص ٣٣٣

١١٣ ـ اسماعيل القبانى : دراسات فى مسائل التعليم ، النهضة المصرية ، ١٩٥١ ، ص ١٣٠

مجانية التعليم :

ومن المعروف أن التعليم ظل طوال العهود التى مرت على مصر منذ العصور القديمة خدمة مجانية ، حتى جاء الاحتلال البريطانى فبدأ فرض المصروفات مريدا بذلك أن يضع العقبات أمام أبناء الفقراء فلا يتمتعون بحق التعليم ، ومن هنا نجد مصطفى كامل يقول :

« ان الاحتلال بزيادته أجور التعليم تعمد محاربة الفريق الأكبر من الأمة وقضى عليه أن يبقى جاهلا بعيدا عن العلوم العالية .. أى مظلمة أكبر وأفظع وأقسى وأشنع من تسجيل الجهل والشقاء على أبناء المزارعين الذين بفضل مجهوداتهم نعيش وبثمرة أعمالهم نتمتع ونبنى القصور الشامخة وبأولئك العمال الذين هم ذراع الجمعية البشرية وساعدها الذى لا يقوم بغيره .. أى بلاد العالم ترضى أن يكون العلم احتكارا لطبقة من الناس ، وأن يجعل النور لقوم دون أقوام والحياة لجماعة دون جماعات اذا كان من رأى الانكليز أن يكون للأغنياء المال والعلم والوظائف والحكم ، فما وظيفة الفقراء ؟ القيام مقام الآلات فى حراثة الأرض وخدمة الأغنياء ؟ اللهم ان هذا هو الظلم كل الظلم »[١١٤] .

وعندما نشرت جريدة الأهرام فى صيف عام ١٩٣٩ مقالا لمحمد زكى عبدالقادر حول التعليم ونفقاته وعقب عليه زكى العرابى وزير المعارف السابق ، ثارت معركة كبيرة حول الحدود التى يتم فيها التوسع فى التعليم الجامعى ، وبرزت من خلال تلك المعرفة قضية المجانية حيث طالب عبدالقادر والعرابى بألا تتحمل الدولة نفقات هذا التعليم[١١٥] . فانبرى طه حسين فى هجوم شديد عليهما مؤكدا أن للمواطنين على الدولة (الحق فى أن نمكنهم من تكميل أنفسهم واصلاح شئونهم وترقية حياتهم مهما يلفها ذلك من الجهد والعناء»[١١٦] .

وعاد محمد زكى عبدالقادر ليوضح ويحدد الخلاف بينه وبين طه حسين بقوله ان المسألة هى : هل تلتزم الدولة فى بلد كمصر ـ ميزانية التعليم فيها محدودة ـ أن تقدم التعليم الجامعى لأبنائها مجانا أو بمصروفات مخفضة تخفيضا كبيرا تقرب أن تكون

---

١١٤ ـ مصطفى كامل : قضية الفقراء ، جريدة اللواء فى ١٩٠٤/٤/٦ ، العدد ١٦٨٧

١١٥ ـ سامح كريم : طه حسين فى معاركه الادبية ، كتاب الاذاعة والتليفزيون (٢١) القاهرة ، ١٩٧٤

١١٦ ـ طه حسين : اسراف ، جريدة الاهرام ، ٣ يونيه ١٩٣٩ .

أشبه بالمجانية ؟ ، هل يسمح للدولة فى بلاد كمصر يتفشى فيها الجهل بين ثلاثة أرباع أبنائها أن تأخذ الضرائب من الفقراء والجهلاء فتنفق الكثير منها على التعليم الجامعى بينما يجد هذا التعليم مئات والوفا يقبلون عليه ويرضون أن يدفعوا مصروفاته ؟ وفى عبارة أخرى هل يجب أن تتوسع مصر فى التعليم الجامعى فتسخو فى منح المجانية وتسمع للصيحات التى ترتفع بين وقت وآخر يطالب أصحابها بتخفيض المصروفات أو التجاوز عنها ؟ أم ان واجبها أن تصم أذانها عن كل دعوة من هذا القبيل الى ان تفرغ من محو الأمية الفاشية بين سكانها[١١٧] .

كذلك دارت معركة بين طه حسين والقبانى فالثانى لم يكن يريد تعميم المجانية على تعليم المرحلة الأولى (تعليم أولى وتعليم ابتدائى) قبل توحيده ، بينما الأول كان يدعو للمجانية فى التعليم الابتدائى .

٤ ـ الحرية :

واذا كانت الديموقراطية هى قبل كل شىء روحا وطريقة حياة ، فانها بالتالى ، لكى تحقق وتمارس ، فلابد من أن تقوم على حرية التعبير والتفكير وتبادل الرأى المعبر عنه فى ذلك المبدأ الشهير وهو مبدأ (الشورى) . وليست الشورى الا اجتماع عدد من الأفراد يعنيهم أمر واحد وبينهم مصالح مشتركة ، يجتمعون ليتشاوروا فى مشكلتهم ويحاولوا أن يصلوا فيها الى وجه الحق وأن يخرجوا منها بحل يضمن لهم مصالح مشتركة ، وأساس هذه الشورى أن الآراء مجتمعة والعقول متعاونة ، تصل الى أفكار وحلول لا يمكن أن يصل اليها رأى واحد أو عقل واحد ، لأن هذه الحلول انما تأتى من تفاعل الآراء وتتولد بين الأضواء التى تلقيها العقول المختلفة على المشكلة .

ونخرج من هذا بنتيجتين : الأولى أن الديمقراطية ليست روحا فقط ، وانما هى مهارة أيضا فان اجتماع أفراد عديدين ليناقشوا ويتبادلوا الرأى ويأخذ كل منهم ويعطى بالقدر الذى يسهم فى حل المشكلة الماثلة بينهم مستهدفا مصلحة الجماعة لا مصلحته هو ـ كل هذا يتضمن مهارة يجب أن توجد بجانب الروح والنية .

والثانية : أن الديموقراطية اذا كانت أوسع من نظام الحكم وأعم ، كان لها وجود ومكان فى البحوث العلمية والاجتماعية وفى الندوات الفنية وقلما يتوصل العلماء

١١٧ ـ سامح كريم ، ص ٢٥٣

والفنيون الى رأى صائب أو حل سليم لمشكل من مشاكلهم الا اذا اتبعوا الطريقة الديموقراطية فى المناقشة والمداولة وتقليب الآراء فى ضوء النقد والتحليل ، مما لا يتم الا اذا توافر مناخ الحرية ولهذا قيل ان العلم ديموقراطى بطبيعته[118] .

ومن قبل ، كتب عبدالرحمن الكواكبى فى كتابه (طبائع الاستبداد) فصلا بين فيه أثر غياب الحرية على العملية التربوية قال فيه[119] :

« خلق الله فى الانسان استعدادا للصلاح واستعدادا للفساد ، فأبواه يصلحانه وأبواه يفسدانه ، أى أن التربية تربو باستعداده جسما ونفسا وعقلا ، ان خيرا فخيرا ، وان شرا فشرا » . ثم بين أن غياب الحرية يؤثر على الأجسام فيورثها الأسقام ، ويسطو على النفوس فيفسد الأخلاق ويضغط على العقول فيمنع نماءها بالعلم « بناء عليه تكون التربية والاستبداد عاملين متعاكسين فى النتائج ، فكل ما تبنيه التربية ، مع ضعفها ، يهدمه الاستبداد بقوته» .

ويروى أحمد لطفى السيد أن أحد الفلاسفة اليونانيين وقع فى الرق ، وقادوه الى سوق العبيد ليبيعوه فيها ، فأخذ ينادى : « من يبغى أن يشترى له سيدا» . ويعلق على ذلك بقوله ان ذلك الفيلسوف كان على حق على اعتبار ان الحرية طبيعية ، وأنها معنى من المعانى اللازمة للنفس لا تنفك عنها مطلقا ، ويؤكد أنه مهما عطلت آثار الحرية ، فمنع الحر من عمل ما يريد ، كأن كم فوه فلا ينطق ، وشد وثاقه فلا يبطش ، وقيدت رجلاه فلا يسعى ، فانه مع هذا كله لايزال حرا حائزا جوهر حريته ، ولو نقصه العرض الذى هو أثر الحرية « خلقت نفوسنا حرة طبعها الله على الحرية ، فحريتنا هى نحن ، هى ذاتنا »[120] .

التعليم بين الريف والحضر :

كذلك فان الديموقراطية تفرض علينا ألا نستأثر المدينة وحدها بالخدمة التعليمية وتظل القرية محرومة منها والا أصبحنا نندرج تحت قول القائل بأن من عنده يعطى له

---

١١٨ ـ تقديم ابوالفتوح رضوان لكتاب : فن المناقشة ، بول برجفين واخرون ، ترجمة صادق سمعان الانجلو المصرية ، ١٩٥٩ ، ص ٢

١١٩ ـ عبدالرحمن الكواكبى : طبائع الاستبداد ومصارع العباد ، فى (الاعمال الكاملة) نشرها محمد عمارة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٠ ، ص ٣٩٨

١٢٠ ـ سعيد اسماعيل على وزينب حسن : دراسات فى اجتماعيات التربية ، دار الثقافة ، القاهرة ١٩٨٠ ، ص ٩٢ .

ويزاد ومن ليس عنده يؤخذ منه وبذلك يزداد الأغنياء غنى ويزداد الفقراء فقرا .

من أجل هذا وجدنا ذلك النشاط الواضح لدى مفكرى التربية فى مصر منذ أن نالت ذلك الأستقلال المشروط فى توجيه العناية الى الريف المصرى بحثا عن مدرسة خاصة تتلاءم مع احتياجاته لتكون أداة التطوير ومركز الاشعاع فيه فتقل الفروق القائمة بين الريف والحضر ، بين المدينة وبين القرية .

ونلمس ذلك واضحا فى تلك المجموعة من البحوث التى قامت بها رابطة التربية الحديثة عام ١٩٤٠ ، فهذا محمد فريد أبوحديد على سبيل المثال يؤكد فى واحد منها أن للانسانية حقوقا فى هذه الأيام من القرن العشرين غير منازع فيها ، ومن هذه الحقوق حق تمتع الفرد فى الأمة المتمدينة بمقدار من نصيب الحياة ، يتضمن وجوها كثيرة ، فالبلاد التى تعد نفسها متمدينة ، لا يمكن أن تسمح أن ينزل فرد منها عن حد معين فى المسكن والملبس والصحة والخلق،وهى بوجه خاص لا يمكن أن تسمح له أن ينزل عن حد معين فى الثقافة العامة والصلاح للعمل فى الحياة[١٢١] .

هذا الغرض هو الذى يحفز الأمم على اختلاف نزعاتها ونظمها السياسية الى اعداد برامجها الواسعة فى الاصلاح الاجتماعى والصحى ، وهو كذلك الذى يحفزها الى اعداد برامجها الاصلاحية فى التعليم ، ولاشك أن العمود الفقرى لأمة من الأمم هو شعبها العامل ، سواء كان هذا الشعب من الفلاحين أو الصناع أو العمال . ومن ثم كان الهم الأكبر للأمم المتحضرة موجها الى معالجة أمور ذلك السواد الأعظم من مواطنيها .

ولا يرى أبوحديد نفسه فى حاجة الى أن يوجه الأنظار الى ما كان عليه جمهور الشعب المصرى من فلاحى الريف ، فأى نظرة عاجلة لزائر عارض لهذه البلاد فى هذه الفترة تكفى لأن تجعله يفطن الى ما كان ينقص هذا الشعب فى كل وجه من وجوه الحياة وفى مقدمة هذه الوجوه ، التعليم بطبيعة الحال[١٢٢] .

وفى سبيل القيام بدور تعليمى للنهوض بالقرية المصرية يقدم محمد عبدالواحد خلاف تصورا يرمى فيه الى تكوين قرية نموذجية يكون تكوينها على أساس تربوى فلا

١٢١ ـ رابطة التربية الحديثة : المدرسة الأولية الريفية ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة ١٩٤٠ ص ١
١٢٢ ـ المرجع السابق

تخطو خطوة فيها الا لحاجة شعر بها أهلوها ولحكمة فهموها ، وتكون عمليات التكوين المتدرج وسيلة لتعليمهم عمليا كل ما يقتضيه هذا الانشاء .

٦ ـ الجامعات الاقليمية :

وفى اطار الوحدة العضوية بين القوى المؤثرة فى التقدم يبرز التعليم ـ بمؤسساته وأهدافه وأساليبه ، قوة أساسية فى احداث التقدم وضمان استمراره ، ويبرز التعليم الجامعى قوة ضخمة باعتباره مصدرا للقوة البشرية المدربة والواعية والقادرة على تطوير الحياة وقيادتها فمهما عددنا من الفروق والاختلافات بين البلاد المتقدمة والبلاد النامية ، قد نجد التعليم الجامعى معيارا واضحا تشير اليه الأرقام ، فتعدد مؤسساته ووضوح أهدافه ، وتنوع وظائفه وحسن توجيهها فى خدمة المجتمع ، تتضمن فى جملتها مؤشرا أو معيارا للتقدم[١٢٣] .

ولقد كان طبيعيا أن ينظر الى هذا التعليم فى الماضى على أنه امتياز لقلة مختارة ، فقد كانت الموارد المتاحة لنموه قليلة ضيقة ، وكانت تعبر عن واقع اجتماعى معين ، وعندما كانت هذه القلة تبرز هذا الامتياز على أساس التفوق العقلى ، فان هذا التعليم تحول الى أداة رجعية ، حقا إن جميع المجتمعات فى حاجة الى قادة ومفكرين يعملون فى مواقع المسئولية ، والمجتمع الديموقراطى ذاته يتطلب فى قادته اعدادا ودراية ومهارة ، غير أن أى تعليم يهدف الى انتاج قلة أو صفوة قليلة ، حتى وإن كانت صفوة عقلية ، فانه يفتح الباب واسعا أمام ظهور الامتيازات والسبيل الوحيد لتجنب ذلك ، كان اتاحة فرص التعليم وموارده للجميع .

وكان التطبيق العملى لهذه الفلسفة فى مصر ، التوسع فى انشاء الجامعات فى مختلف محافظات مصر والتى غالبا ما تبدأ بكلية للتربية ، سرعان ما تولد منها عادة كلية للأداب وأخرى للعلوم وهكذا ، وثمة جانب آخر من جوانب ديموقراطية التعليم العالى ، فقد وجد فى كثير من المدن معاهد كانت حائرة فى وضعها بين التعليم الثانوى والتعليم العالى وبدت وكأنها نتوء من التعليم الثانوى أكثر من كونها جزءا من التعليم العالى ، ولكن مع التطور الديموقراطى لهذا التعليم ، كان لابد لهذه المعاهد أن تصبح

---

١٢٣ ـ محمد الهادى عفيفى : الجامعات وتنمية المجتمعات المحلية ، المركز الدولى للتعليم الوظيفى ، سرس الليان (دور الجامعات فى تعليم الكبار)

جزءا متكاملا فى الكيان الجامعى ، وهذه المعاهد هى معاهد اعداد المعلمين التى تحولت إلى كليات تربية . ومعاهد اعداد التكنولوجيين والتى تطورت الى كليات فنية وهندسية . ومعنى هذا تطور هذه المعاهد من الأساس الحرفى الى الأساس العلمى المهنى فى اعداد الشباب لهذه الميادين الأساسية .

لكن هذا المبدأ الديموقراطى يوشك أن ينقلب الى خنجر مسموم فى جسم التعليم فى مصر . . ولو حاولنا أن نعدد الأسباب والمبررات التى جعلتنا نقول ذلك ، لاحتجنا الى عدد من البحوث ، ويكفى زيارة واحدة الى بعض الجامعات الاقليمية حتى يتبين لنا كيف فتحت أحيانا بلا معامل وأحيانا بلا أعضاء هيئة التدريس وأحيانا بلا قاعات محاضرات ، وهذا وذاك لابد أن يؤدى الى افقار العملية التعليمية من مضمونها الحقيقى .

سياسة القبول :

واذا كان قد استقر فى الفكر التربوى المصرى الاتجاه الى اتاحة فرصة التعليم الجامعى لأبناء الشعب ايمانا منا بحق كل مواطن فى التعليم بقدر ما تتحمل قدراته واستعداداته ومواهبه بغض النظر عن حالته الاجتماعية ، وهو ما يعرف بتكافؤ الفرص ، فان التطبيق العملى لذلك تمثل فى انشاء مكتب لتنسيق القبول بين الجامعات ، ويحدد المجلس الأعلى للجامعات الأعداد التى تقبل سنويا فى مختلف الكليات بما يحقق توفير التخصصات المختلفة من الخريجين اللازمين لخطة التنمية أو هكذا المفروض .

ويقوم هذا المكتب بتوزيع المرشحين للقبول فى الكليات المختلفة بعد المفاضلة بين المتقدمين لكل كلية فى حدود الأعداد المخصصة لها على أساس المجموع الكلى للدرجات الحاصلين عليها فى امتحان الثانوية العامة ووفقا لترتيب رغبات المتقدمين ، بشرط توافر النجاح فى المواد المؤهلة للكلية ، وبذلك يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص .

ولكن هذا المبدأ أيضا تشوبه شوائب عدة مثل :

ـ أحيانا يضطر مكتب التنسيق أن يتجاهل الأعداد التى تحددها الكليات لبعض الاعتبارات السياسية تخلصا من الضغوط الاجتماعية ، وتكون النتيجة (حشر) أعداد تنوء بها الكليات وتزيد على حاجة مشروعات التنمية .

ـ ان هذه السياسة قد دعمت بعض القيم الضارة تربويا عندما يصبح لدى جمهرة الأباء والأمهات أن كليات بعينها هى الأحق بالتقدير والأحترام مثل الطب والصيدلة والهندسة بعكس كليات مثل الأداب والحقوق ، وتحظى بعض المهن بالمتفوقين من الطلاب ، ولا يبقى لأخرى الا الضعاف منهم وهذا بدوره يساعد على التقليل من المكانة الاجتماعية لهذه المهن .

ـ يندفع كثير من الطلاب تحت وطأة (السمعة الاجتماعية) لبعض المهن الى تفضيل كليات قد لا تتفق مع قدراتهم وميولهم ، مما قد يؤدى الى اخفاقهم ورسوبهم ، وتحرم كليات أخرى من كفاءاتهم وهذا بدوره ينعكس بالضرورة على مستوى الأداء فى العمل عندما ينتهون من فترة التعليم ويدخلون سوق العمل .

التعليم للتنمية :

وقد أصبح من المؤكد فى الفكر التربوى العالمى بصفة خاصة ، والفكر الانسانى بصفة عامة ، أن الديموقراطية لابد أن ترتكز على قاعدة اقتصادية والا أصبحت مجرد شعارات غير قابلة للتحقيق والتطبيق . ومن هنا فقد وضح فى فكرنا التربوى أن مجرد تقرير المجانية لا يعنى ضمان تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص ، لأن هناك ظروفا أخرى اجتماعية واقتصادية قد تحيط بالطالب تسلب هذه المجانية حقيقتها وفحواها ، وهذا ما نلمس الوعى به فى دراسة للدكتور محمد الغنام يذهب فيها الى أن « تكافؤ الفرص فى التعليم . . يقتضى أن يسبقه ويصاحبه تكافؤ أو تقارب على الأقل فى الفرص الاقتصادية والاجتماعية التى تتوافر للنشء ممثلة فى أحوالهم الأسرية ، ان تكافؤ الفرص التعليمية هنا ليس معناه مجرد فتح أبواب التعليم على مصاريعها بالمجان لجميع أفراد الشعب دون اعتبار لأحوال هؤلاء الأفراد الأسرية المتباينة بصرف النظر عما هم عليه من فروق . . فى المستوى الاقتصادى والاجتماعى . وانما معناه أنه فى الوقت الذى تفتح فيه أبواب التعليم على مصاريعها بالمجان لجميع الأفراد يكون هؤلاء متكافئين ولو بمقدار فى ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية وتكون هذه الظروف بالحد الذى لا يسمح بضياع فرصة التعليم على أحد أو تهديدها أو التأثير فيها بسوء»[١٢٤] .

---

١٢٤ ـ محمد أحمد الغنام : مسئولية التعليم فى تذويب الفوارق بين الطبقات ، صحيفة التربية نوفمبر ١٩٦٢ ، ص ١٠٩ .

ولن يتحقق هذا بطبيعة الحال الا برفع معدلات التنمية فى المجتمع مما جعل الكثير من الجهود تتجه الى التعليم نفسه باعتباره أداة التنمية الرئيسية ومفتاح التقدم الحقيقى وتجلى هذا فى هذا الكم الضخم من الكتابات التربوية فى العقدين الأخيرين حول دور التعليم فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وبهذا تحولت وظيفة التربية التى كانت محصورة فى بعض المسارات التقليدية مثل المحافظة على التراث الثقافى ونقله عبر الأجيال وتطويره . الى أن تكون وظيفة انتاجية ، وأصبح من الشائع الآن القول بأن التعليم لم يعد خدمة بل هو استثمار وترجم هذا الاهتمام الى بعض المقررات التى أصبحت تدرس فى كليات التربية عن (اقتصاديات التعليم) وكذلك عن (التخطيط التربوى) ، كما أن نظرة تحليلية الى اتجاهات البحوث فى الدراسات العليا فى كليات التربية تؤكد أن الاتجاه الغالب عليها هو نحو تلك الدراسات التى تتعامل مع التعليم كعملية اقتصادية لها دور حاسم وفعال فى الانتاج .

الفهرس

الموضوع	الصفحة

القسم الأول

القسم الثانى

■ **دار سعاد الصباح**

للنشر والتوزيع

هي مؤسسة ثقافية عربية مسجلة بدولة الكويت وجمهورية مصر العربية وتهدف إلى نشر ما هو جدير بالنشر من روائع التراث العربي والثقافة العربية المعاصرة والتجارب الابداعية للشباب العربي من المحيط إلى الخليج وكذا ترجمة ونشر روائع الثقافات الأخرى حتى تكون في متناول أبناء الأمة فهذه الدار هي حلقة وصل بين التراث والمعاصرة وبين كبار المبدعين وشبابهم وهي نافذة للعرب على العالم ونافذة للعالم على الأمة العربية وتلتزم الدار فيما تنشره بمعايير تضعها هيئة مستقلة من كبار المفكرين العرب في مجالات الإبداع المختلفة .

■ **مركز ابن خلدون**

للدراسات الإنمائية

هو مؤسسة بحثية مستقلة مسجلة في جمهورية مصر العربية ويقوم المركز بالدراسات والبحوث التطبيقية في مجالات الثقافة والاجتماع والسياسة والاقتصاد والتربية وينشر نتائجها على أوسع نطاق ممكن في الوطن العربي والخارج بشكل مستقل أو بالمشاركة مع مؤسسات ثقافية عربية وعالمية لها نفس الأهداف التنويرية والتنموية .


مطابع
ت : ٩٣٢٧٠١٦

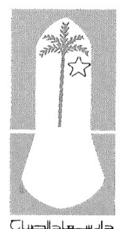
نظرات فى الفكر التربوى

يجئ الفكر التربوى ليقوم بعملية تحليل وانتقاء للفكر الفلسفى ليختار منه ما هو قابل للترجمة السلوكية ويتجه إلى الواقع السلوكى ليكشف عن الجذور والبذور والمتشابهات ، ويقوم بعملية نقد لهذا الواقع وتحليله والبحث عن أوجه التناقض .

والكتاب الذى بين أيدينا ، هو مجموعة من المقالات والدراسات التى نشرت فى عدد من الدوريات ، سواء الثقافية العامة ، أو التربوية المتخصصة ، وبعضها أعد للنشر فى أحد هذه القنوات ، لكن الفرصة لم تتح له للنشر الفعلى ، وبعضها أعد لمؤتمر أو أكثر .

وسوف يجد القارئ أن مجموعة الدراسات الحالية ، إذا كانت معنية ببحث الآراء والأفكار التربوية لمجموعة من مفكرينا ، إلا أنها لم تنهج نهجاً واحداً ، نظراً لاختلاف المناسبات التى كتبت فيها والأغراض التى كتبت من أجلها ، فبينما دراسات تنصب على شخص بعينه مستقرئة مجمل أفكاره ، نجد أخرى تستقرئ اتجاهاً بعينه ، سواء لدى هذا الفكر ، أو لدى مجموعة من المفكرين .

فهذه صفحات متفرقة ، لجهود فكرية متعددة ، أرجو أن أضع بها (حجراً) فى بنية الفكر التربوى لهذه الأمة ...



١٢,٠٠